



Ação Pedagógica: Dimensões Técnicas, Humanas e Político-sociais Volume 03

FRANCISCO IVO GOMES DE LAVOR
EMANUELA LUIZA SOUZA DE CARVALHO
HÉLIS CRISTINA ALVES DE LIMA
JACKELINE SOUSA SILVA
JORGE FÉLIX MADRIGAL AZCUY
MARCELA KETLYN NOGUEIRA SILVA
SANDRA MAIJANE SOARES DE BELCHIOR



**AÇÃO PEDAGÓGICA: DIMENSÕES
TÉCNICAS, HUMANAS E POLÍTICO-
SOCIAIS**

Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).

Esta publicação está licenciada sob [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof.^a. Dr.^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof.^a. Dr.^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro

Prof.^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof.^a Dr.^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof.^a Dr.^a. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Prof.^a Dr.^a. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof.^a Dr.^a. Elane da Silva Barbosa-UERN

Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

Francisco Ivo Gomes de Lavor
Emanuela Luiza Souza de Carvalho
Hélis Cristina Alves de Lima
Jackeline Sousa Silva
Jorge Félix Madrigal Azcuy
Marcela Ketlyn Nogueira Silva
Sandra Maijane Soares de Belchior

(Organizadores)

Volume 3

AÇÃO PEDAGÓGICA: DIMENSÕES TÉCNICAS, HUMANAS E POLÍTICO- SOCIAIS

1ª Edição

Belém-PA
RFB Editora
2024

© 2024 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2024 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
91985661194
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
Tv. Quintino Bocaiúva, 2301, Sala 713, Batista Campos,
Belém - PA, CEP: 66045-315

Editor-Chefe

Prof. Dr. Ednilson Ramalho

Diagramação e projeto gráfico

Worges Editoração

Revisão de texto e capa

Organizadores

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos-CRB

8/9166

Produtor editorial

Nazareno Da Luz

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)



A168

Ação pedagógica: dimensões técnicas, humanas e político-sociais /
Francisco Ivo Gomes de Lavor *et al.* (Organizador) – Belém: RFB, 2024.

(Ação pedagógica -Volume 3)

Outros organizadores
Emanuela Luiza Souza de Carvalho
Hélis Cristina Alves de Lima
Jackeline Sousa Silva
Jorge Félix Madrigal Azcuy
Marcela Ketlyn Nogueira Silva
Sandra Maijane Soares de Belchior

Livro em pdf.
150p.

ISBN: 978-65-5889-693-7
DOI: 10.46898/rfb.71ceb956-bd40-4126-a8a7-2d5281cca429

1. Ação pedagógica. I. Lavor, Francisco Ivo Gomes de *et al.* (Organizador). II.
Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	9
CAPÍTULO 1	
PRÁTICAS AFETIVAS: RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM	11
Maria Janaina Lourenço De Oliveira	
Francisco Ivo Gomes de Lavor	
Luziete Jorge da Silva Faculdades	
Hélis Cristina Alves de Lima	
Tereza Cristina Rodrigues de Lima Bastos	
Jarbas Rállison Domingos Gomes	
André Luiz Façanha da Silva	
Francisco João Bandeira da Silva	
Marcos Gomes Lima	
CAPÍTULO 2	
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM COMO REFLEXO DOS FATORES SOCIOECONÔMICOS E DO AMBIENTE FAMILIAR DA CRIANÇA.....	33
Neidiane Brito Pascoal	
Francisco Ivo Gomes de Lavor	
Prof ^a . Ma. Leudiane Holanda Lavor	
Prof. Esp. Hélis Cristina Alves de Lima	
Prof. Esp. Luziete Jorge da Silva	
Jarbas Rállison Domingos Gomes	
André Luiz Façanha da Silva	
Francisco Ivo Gomes de Lavor	
Francisco João Bandeira da Silva	
Marcos Gomes Lima	
CAPÍTULO 3	
PEDAGOGIA E BULLYING NAS ESCOLAS: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS.....	49
Adriana Alves das Neves	
Hélis Cristina Alves de Lima	
Tereza Cristina Rodrigues de Lima Bastos	
Francisca Eliane Teixeira da Costa Ferreira	
Jarbas Rállison Domingos Gomes	
André Luiz Façanha da Silva	
Glauco José Rocha Diniz	
Francisco João Bandeira da Silva	
Marcos Gomes Lima	
CAPÍTULO 4	
CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA DE CORDEL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ANOS INICIAIS DA ESCOLA JOÃO ROCHA FIALHO	63
Túlio Renato Araujo Silva	
Francisco Ivo Gomes de Lavor	
Francisca Eliane Teixeira da Costa Ferreira	

Jackeline Sousa Silva
Hélis Cristina Alves de Lima
Jarbas Rállison Domingos Gomes
André Luiz Façanha da Silva
Francisco João Bandeira da Silva
Marcos Gomes Lima

CAPÍTULO 5

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONCEITUAÇÃO, FUNDAMENTOS E IMPLEMENTAÇÃO 79

Samuel Messias Lima Santos
Francisco Ivo de Lavor
Hélis cristina Alves de Lima
Luziete Jorge da Silva
André Luiz Façanha da Silva
Glauco José Rocha Diniz
Francisco João Bandeira da Silva
Marcos Gomes Lima
Diná Souza da Silva

CAPÍTULO 6

APRENDIZAGEM E ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À LUZ DA ABORDAGEM ANDRAGÓGICA..... 95

Tatiane Souza Teixeira
Leudiane Holanda Lavor (Orientadora)
Luziete Jorge da Silva
Hélis Cristina Alves de Lima
Francisco João Bandeira da Silva
Marcos Gomes Lima
Diná Souza da Silva
Adré Wagner Dantas Rodrigues
Sêmio Wendel Martins Melo

CAPÍTULO 7

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O TRABALHO HUMANIZADO EM UNIDADES HOSPITALARES..... 109

Thais do Nascimento Lima
Francisca Eliane Teixeira da Costa Ferreira
Jackeline Sousa Silva
Hélis Cristina Alves de Lima
Francisco João Bandeira da Silva
Marcos Gomes Lima
Diná Souza da Silva
Adré Wagner Dantas Rodrigues
Sêmio Wendel Martins Melo

CAPÍTULO 8

A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA NO COMBATE AO PRECONCEITO DE GÊNERO DENTRO DO BALLET CLÁSSICO 123

Erick Rodrigues Paulino

Francisca Eliane Teixeira da Costa Ferreira

Hélis Cristina Alves de Lima

Jackeline Sousa Silva

Francisco João Bandeira da Silva

Marcos Gomes Lima

Diná Souza da Silva

Adré Wagner Dantas Rodrigues

Sêmio Wendel Martins Melo

SOBRE OS AUTORES/ORGANIZADORES 140

PREFÁCIO

Nós *somos* aquilo que fazemos repetidamente. Excelência, portanto, não é um ato mas sim um hábito de acordo com Aristóteles e grande parte da crença filosófica estoica. Com imensa satisfação, introduzo o livro “Ação Pedagógica: Dimensões Técnicas, Humanas e Político-Sociais – Volume 3”, uma coletânea que transcende os limites convencionais da prática pedagógica ao explorar, de maneira abrangente, os aspectos técnicos, humanos e político-sociais inerentes ao processo educativo.

Esta obra é o reflexo do comprometimento e excelência dos alunos e professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia das Faculdades Integradas do Ceará – UniFIC, em Iguatu-CE, no ano de 2023. Ao percorrer as páginas deste livro, somos imersos em uma variedade de temas instigantes e relevantes, cada um representando uma contribuição valiosa para o campo da educação.

A diversidade das produções dos trabalhos de conclusão de curso revela a riqueza de perspectivas e abordagens presentes na comunidade acadêmica da UniFIC. Destaco a abordagem única desta obra, que vai além dos aspectos técnicos da pedagogia, explorando também as dimensões humanas e político-sociais.

Neste volume aborda-se: relações pedagógicas entre discentes e docentes; relações socioeconômicas com aspectos de aprendizagem; bullying: causas e consequências; contribuições da literatura de cordel na alfabetização de crianças; extensão universitária: da concepção à prática; andragogia e pedagogia e sua relação com a Educação de Jovens e Adultos; práticas pedagógicas e humanização na saúde; pedagogia e a tratativa do preconceito.

Os temas abordados, que vão desde as relações pedagógicas até a humanização na saúde, demonstram a amplitude e a relevância do conhecimento produzido pelos estudantes e professores.

Os autores não apenas apresentam pesquisas e reflexões, mas também oferecem contribuições significativas para a compreensão mais profunda das complexidades envolvidas na prática pedagógica contemporânea.

Cada capítulo é um convite à reflexão crítica e à busca contínua por aprimoramento e inovação na educação. Parabenizo calorosamente todos os envolvidos na concepção desta obra notável. Que este livro sirva como inspiração para educadores, pesquisadores e todos aqueles comprometidos com o aprimoramento constante da educação.

Prof. Me. Francisco Ivo Gomes de Lavor

Pedagogo. Mestre em Sistemas Agroindustriais pela UFCG-PB.

Coordenador Acadêmico da UniFIC e Coordenador do Curso Licenciatura de Pedagogia.

Francisco João Bandeira da Silva

Possui Graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharel) e docente das Faculdades Integradas do Ceará - UniFIC.

Marcos Gomes Lima

Graduado em licenciatura em Educação Física pela Universidade Regional do Cariri - Campus Multi-Institucional Humberto Teixeira-Iguatu (URCA/Campus-Iguatu) e docente das Faculdades Integradas do Ceará - UniFIC.

Glauco José Rocha Diniz

CAPÍTULO 1

PRÁTICAS AFETIVAS: RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

Maria Janaina Lourenço De Oliveira
Francisco Ivo Gomes de Lavor
Luziete Jorge da Silva Faculdades
Hélis Cristina Alves de Lima
Tereza Cristina Rodrigues de Lima Bastos
Jarbas Rállison Domingos Gomes
André Luiz Façanha da Silva
Francisco João Bandeira da Silva
Marcos Gomes Lima

RESUMO

A Educação infantil, a primeira fase educacional das crianças na escola, por muitas vezes é acompanhada por diversos desafios, enfrentados pelas crianças, pela família e por os pedagogos profissionais atuantes nessa área. A presente pesquisa tem como objetivo, refletir no cotidiano escolar a afetividade como ferramenta de aprendizagem na Educação infantil, discutir a importância do desenvolvimento da afetividade, mostrar as dificuldades encontradas pelos professores no ambiente escolar de forma que os educandos aceitem a introdução dessa fase de forma mais agradável e acolhedora e desenvolver a afetividade de forma espontânea, auxiliando no aprendizado e no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Para o desenvolvimento desse trabalho optou-se por um estudo exploratório bibliográfico sobre a afetividade na Educação infantil, sua importância e desenvolvimento infantil na infância.

Palavras-chave: Educação infantil. Escola. Afetividade. Professor.

INTRODUÇÃO

A afetividade na educação infantil faz parte do ensino e aprendizagem das crianças, o desenvolvimento infantil necessita de atividades que fortaleça o vínculo professor e aluno, transmitindo confiança para que as mesmas sintam segurança ao expor suas emoções e conseguir superar suas dificuldades. “Sendo a afetividade um dos aspectos centrais e mais importantes para o desenvolvimento da criança”. (WALLON 1968).

O Ensino pedagógico nessa fase da infância visa ofertar uma educação voltada para crianças que ainda são bem pequenas e precisa de uma atenção diferenciada, onde o professor além de mediar conhecimentos, também é responsável por “cuidar”, e se faz necessário estabelecer um vínculo afetivo professor e aluno. Esse vínculo pode-se desenvolver de diferentes formas no cotidiano escolar: dedicar tempo à comunicação com os alunos, manifestando afeto e interesse, elogiando com sinceridade, interagindo com os alunos com prazer. (MORALES, Apud, SOUSA, 2018).

A presente pesquisa tem a finalidade de discutir sobre a importância da afetividade na educação infantil. Dando ênfase às relações estabelecidas entre professor e aluno e atividades direcionadas no cotidiano escolar, para o auxílio do desenvolvimento da afetividade das crianças nessa fase tão importante da infância que é a Educação-Infantil.

Justifica-se o presente trabalho que o profissional de pedagogia na sala de aula da educação-Infantil é o responsável por mediar conhecimentos, cuidar das crianças que necessitam de um auxílio maior nessa fase da infância, instruir, orientar, planejar aulas dinâmicas voltadas para a necessidade da turma, sempre atento às dificuldades e especifici-

dades de cada um em particular, desenvolvendo a educação em sua totalidade com valores afetivos, éticos, sociais e culturais.

Para a elaboração desse trabalho optou-se por um estudo bibliográfico sobre a afetividade no desenvolvimento infantil, as práticas da educação infantil, a importância do trabalho do pedagogo nessa área, onde se faz tão necessária os conhecimentos pedagógicos para uma boa efetivação do trabalho com êxito do desenvolvimento das crianças em sua totalidade e orientação para a vida em sociedade.

São muitas as dificuldades enfrentadas por os profissionais da educação que atuam nessa área da educação infantil. A prática afetiva pode atuar como estratégia para o incentivo da confiança, do respeito, da atenção entre diversos fatores que contribuem para a formação do ser humano. A presente temática se mostra relevante e efetiva no contexto de desenvolvimento da aprendizagem, transformando as relações sociais, atuando no campo pedagógico, criando e fortalecendo vínculos, para melhor atuação do pedagogo na área da educação infantil que exige um profissional muito mais humanitário.

METODOLOGIA

A presente pesquisa possui cunho exploratório bibliográfico, com embasamento teórico para análise da problemática exposta, nessa pesquisa inclui narrativas de artigos científicos disponibilizados na internet, livros e a LDB (Lei de Diretrizes e bases da Educação), material concreto que discute o assunto em questão.

A pedagogia como ciência que observa, estuda, discorre, analisa e discute o desenvolvimento infantil entende a importância da afetividade nos primeiros anos da Educação Infantil; “As relações de afetividade sejam na sala de aula com professores ou em casa com os familiares, é um assunto que merece atenção e boa discussão” (WALLON, 1968).

Nesse contexto, destaca-se que as manifestações de afeto na educação infantil são “indispensáveis esse reconhecimento por parte do professor da capacidade do aluno de aprender quando se tem afeto pelo que ensina” (GALVÃO, 1995).

A pesquisa delimita-se inicialmente como exploratório, pois as mesmas nesse contexto buscam fazer o levantamento bibliográfico no início. Trazendo assuntos como aluno, afetividade, família, professor e âmbito escolar. As pesquisas nesse contexto exploratório visa pesquisar bibliograficamente como forma indispensável para início da temática (GIL, 2017).

As pesquisas definidas como bibliográfica, com estudo de forma teórica e material impresso disponibilizado em plataformas digitais. Esse modelo inclui livros, revistas, textos dissertativos, teses e anais de eventos científicos (GIL, 2017).

Nesse contexto, buscou-se trabalhar a pesquisa de forma exploratória inicialmente discorrendo sobre o tema exposto e depois de forma bibliográfica explorando o material concreto sobre o assunto disponibilizado nas plataformas digitais.

Na temática abordada também foi trabalhado inicialmente a revisão da literatura, esta parte contextualiza teoricamente o problema e seu relacionamento como que tem sido investigado a seu respeito. Podendo ser constituída por referencias com embasamento em diversos autores (GIL 2017).

Considerando o trabalho como pesquisa exploratória, procede-se apresentando a problemática, discorrendo sobre o tema, referenciando os autores que abordam a temática em questão e finalizando de forma explícita as relações previstas e variáveis (GIL, 2017).

Educação Infantil e a afetividade

A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica – tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. (BRASIL, 1996).

Através da introdução da criança na educação infantil, ela participará de um novo grupo social, um dos princípios da educação que está na LDB, (Lei de Diretrizes e Bases da educação).

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

O indivíduo é um ser corpóreo, concreto e deve ser visto como tal, seus domínios cognitivos, afetivos e motores fazem parte de um todo da própria pessoa. Mesmo sendo crianças muito pequenas, quando elas são introduzidas na educação infantil, essas crianças já chegam à escola com conhecimentos que adquirem com as vivências com a sua família e esses conhecimentos devem ser levados em consideração e devem ser valorizados pelo professor. (WALLON (1999) apud – NASCIMENTO).

“O ensino verdadeiro é aquele que as informações repassadas pelo professor se tornam conhecimento para o aluno”. Sendo fundamental a construção de uma boa relação professor e aluno e entre os demais participantes do grupo para construção de diálogos e expressão de emoções no cotidiano escolar. (PONTES, 2019, p.114).

Explicando o mesmo contexto Pino (2000, p.128) afirma que:

Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser no mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais

importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). “são as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo” (idem, p. 130-131).

A afetividade na educação infantil desenvolve-se de diferentes formas, o acolhimento na sala de aula, é de suma importância para que a criança sinta que faz parte do contexto, situações onde o carinho, o bem estar são desenvolvidos, são formas de expressão afetiva, o ambiente bem acolhedor com brinquedos, cores e materiais concretos, auxiliam educadores a adquirir a confiança das crianças para o que quer ensinar, e as mesmas se sentem seguras para aprender, participar das vivências do cotidiano escolar e desenvolver-se, com mais aceitação dos conhecimentos que lhes são propostos. Em concordância com (PINO, 2000).

(...) O colorido peculiar é dado pela emoção, instrumento privilegiado de interação da criança com o meio. Resposta ao seu estado de imperícia, a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico; a exuberância de suas manifestações afetivas é diretamente proporcional a sua inaptidão para agir diretamente sobre a realidade exterior (GALVÃO, 1995, p. 43).

A interação da criança com o meio é fundamental para o desenvolvimento afetivo com os membros que compõem o grupo, o âmbito escolar também necessita de estímulos visuais para despertar o interesse dessas crianças, as aulas de forma dinâmica com uma metodologia voltada para o acolhimento, uso de recursos pedagógicos, e materiais concretos, também um ambiente bem iluminado, ventilado, e uso de recursos sonoros como músicas em determinados momentos, proporcionam sensações de acolhimento, bem estar e desperta a vontade da criança em está naquele ambiente, transformando o mesmo em parte da sua vida, as ações de aprender vem em sequência, desde que a criança se sinta segura e acolhida de forma afetiva no ambiente escolar. (GALVÃO,1995).

“O processo de evolução resulta da função biológica e do ambiente no qual o sujeito faz parte. O ambiente o afeta de alguma forma”. (WALLON, 1968).

Reverendo o pensamento de Wallon (1968). A importância do ambiente acolhedor para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem na educação infantil para o desenvolvimento da aprendizagem acontece de forma intrínseco e impactante na vida das crianças, as mesmas, são capazes de se adaptarem com facilidade em ambientes onde se sintam amadas, e um ambiente pensado e planejado para esse acolhimento de forma espontânea, leve, tem muito a contribuir para a aceitação dessas crianças.

“Diz que o professor deve estabelecer um vínculo com seu aluno para conhecê-lo, em todos os aspectos, inclusive na sua interioridade afetiva, na sua necessidade de Ser, que alegra, sofre, ri, ama”. (SALTINI Apud – SOUZA, 2020).

O professor da educação infantil necessita trabalhar a afetividade de forma constante, até mais que muitos conteúdos, cada criança carrega em si um leque de sensibilidades, emoções, comportamentos adquiridos de vivências familiares, e encontrando no professor esse carinho, cuidado, conseguem ter melhor adaptação no ambiente, uma melhor comunicação com todos, e segurança para realizar as práticas e ações educativas proporcionados pelo professor e pelo ambiente do qual faz parte. (SALTINI, Apud – SOUZA, 2020).

Segundo Wallon (1968), a afetividade é um dos aspectos mais importantes no desenvolvimento infantil, dando ênfase ao aprendizado e as relações sociais, o afeto consiste como estímulo para o aprendizado infantil.

Para Piaget (1982), existe dois fatores fundamentais no aprendizado infantil: o afetivo e o cognitivo. O cognitivo desenvolve-se em conjunto com o afetivo e o afetivo desenvolve-se à medida que são estimulados o desenvolvimento das emoções e valores.

A vida afetiva, como a vida intelectual é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura. (PIAGET, 1971, p.271).

A afetividade se desenvolve juntamente com o cognitivo, é uma forma errônea dizer que ambos desenvolvem-se individualmente, as crianças da educação infantil necessitam desse amparo maior, os estímulos de afeto por partes de todos que colaboram para o funcionamento das atividades do cotidiano escolar e especialmente pelos professores. (PIAGET, 1971).

Como defende na LDB, as crianças iniciam seus estudos na vida escolar à partir de dois anos de idade, sendo matriculadas em creches e pré-escolas pelos seus familiares, no mesmo momento onde se inicia o processo ensino- aprendizagem, preparando as mesmas para a vida em sociedade, inicia também a educação afetiva, onde através do

afeto as crianças desenvolvem-se com mais facilidade em seus aspectos sociais, culturais e cognitivos. (BRASIL, 1996).

“Atualmente a educação infantil no Brasil já faz parte do cotidiano e não deve ser vista como uma opção de cuidado, mas sim como um direito de toda criança. O direito de conviver e ampliar seus espaços de socialização”. (LIMA, Apud – SOUZA, 2020).

A relação professor e aluno também é contemplado pela a afetividade, as crianças desde pequenas são ensinadas a expressar suas emoções, as regras de respeito e convivência em grupo, ensinando-os os valores da ética, colocando-os em contato com a cultura na qual os mesmos estão inseridos, começa o processo de alfabetização e conteúdos escolares, moldando o ser humano que chega imaturo a escola, e o professor com todos os seus conhecimentos aplicando a didática e a metodologia, ensina, prepara, orienta e cuida. Na primeira etapa da educação básica que é a educação infantil, o trabalho do professor envolve o cuidado e afetividade está inerentes ligados nesse processo. (LIMA, Apud – SOUZA, 2020).

Conforme Turatti (2011):

As crianças, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, devem e precisam ter oportunidade de desenvolver sua afetividade na escola, mesmo que muitas vezes elas não tenham esse ambiente propício em seu lar, pois a falta da mesma leva à rejeição aos livros, à carência de motivação para a aprendizagem e à ausência de vontade de crescer (TURATTI ET AL, 2011, p. 130).

Em concordância, o professor pedagogo que trabalha no processo educativo dos primeiros anos da educação, precisa ser solícito e atento no acolhimento com os alunos, sempre disposto a criar possibilidades de desenvolvimento da afetividade que se faz tão necessária nessa primeira fase da educação como na vida das pessoas em todos os âmbitos e contextos. (TURATTI, 2011).

“Diz a respeito da afetividade, que o afeto liga duas pessoas diferentes, mas com algo em comum: o afeto.” (CAPELATTO, Apud SOUSA, 2018).

As crianças necessitam de estímulos para esse desenvolvimento afetivo, observar bem as particularidades, as singularidades e as especificidades de cada uma delas, ajuda a acertar a forma certa de conduzir cada uma delas no processo ensino – aprendizagem. (CAPELATTO, Apud SOUSA, 2018).

“A escola hoje tem de se conscientizar de que é uma instituição afetiva, que complementa a família”. Manter sempre os estímulos, elogios, uma conduta de positividade dos professores em relação ao convívio com o aluno fortalece o vínculo professor e aluno com confiança, empatia, segurança e carinho, sentimentos que vivenciados na afetividade do cotidiano escolar, onde o aluno é afetado pelo ambiente e pelo professor e o professor

também é afetado pela troca em relação a aluno e ambiente. (CAPELATTO, Apud SOUSA, 2018).

Parolin (2010) destaca em relação a afetividade, sua importância para o desenvolvimento pessoal e emocional:

Ela é tão importante quanto a inteligência e é, portanto, ponto de partida para o desenvolvimento de uma pessoa. A partir da interação com o outro, a criança socializa-se e começa a manifestar-se emocionalmente. A afetividade e a inteligência constituem um par inseparável e que evolui a partir das experiências vividas. Modifica-se e fica mais elaborado à medida que a criança amadurece suas relações. A emoção é a expressão da afetividade e a afetividade integra sentimentos e emoções. A afetividade tende a tornar-se mais moral, pois à medida que sofrem influências da atividade racional, ela se modifica. A vida afetiva sofre influência da vida intelectual, e vice-versa. Estas são, ao mesmo tempo, antagônicas e complementares, pois, enquanto um indivíduo se desenvolve, suas necessidades afetivas vão tornando-se prioridades cognitivas (PAROLIN, 2010, p. 56).

O desenvolvimento afetivo de uma criança não se dá por vias individuais, mas, por um aparato de fatores que consistem na formação do indivíduo como um todo, sendo a afetividade de fundamental importância nessa fase de aprendizado infantil. (PAROLIN, 2010).

Sabendo que não é só função da escola e do educador a função de desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e cultural de uma criança. A família é responsável pelo repasse de valores éticos, morais e sociais, também pelas regras impostas pela sociedade em que vivemos e tudo mais o que essas crianças venham a necessitar. (BRASIL, 1996).

Rodrigues (1976) aborda sobre a aprendizagem infantil em relação professor e aluno ao proporcionar contextos diversos de aprendizagem.

Uma criança aprende melhor e mais depressa quando sente-se querida, está segura de si e é tratada como um ser singular (...). Se a tarefa escolar atender aos seus impulsos para a exploração e a descoberta, se o tédio e a monotonia forem banidos da escola, se o professor, além de falar, souber ouvir e se propiciar experiências diversas, a aprendizagem infantil será melhor, mais rápida e mais persistente. Os motivos da criança para aprender são os mesmos motivos que ela tem para viver. Eles não se dissociam de suas características físicas, motoras, afetivas e psicológicas do desenvolvimento (RODRIGUES, 1976, p. 174).

Seguindo na mesma linha de Rodrigues. É fundamental que o professor tenha a sensibilidade de ouvir, de planejar aulas dinâmicas dentro e fora do ambiente escolar, pois em todos os ambientes pode se promover a educação, ambientes onde a diversidade possa contribuir para diversificar o aprendizado. O ambiente escolar deve ser acolhedor, onde as crianças sintam-se parte do meio e possam interagir sem restrições, sem medo e sem receios. (RODRIGUES, 1976).

A afetividade e a inteligência são dois aspectos inseparáveis no desenvolvimento e se apresentam de forma antagônica e complementar, se há comprometimento no desenvolvimento afetivo, há também dificuldades no desenvolvimento cognitivo. (RIBEIRO, Apud - PICOLLI, 2019).

A afetividade estimula o aprendizado, motiva a ação, pensamentos e sentimentos. Através do afeto a criança adquire motivação e vontade de aprender e se desenvolver. (RIBEIRO, Apud - PICOLLI, 2019).

Dificuldades encontradas pelos professores no ambiente escolar

Os professores em início de carreira podem sentir-se inseguros. “Neste período, encontra dificuldades específicas em um entorno laboral relativamente desconhecido” (OLIVEIRA ET AL FERREIRA, p.12, 2020).

Compreendemos que cada criança é única, que cada uma tem seu tempo de desenvolver-se, cada qual tem seu tempo e seu jeito de aprender, pensar e entender o mundo ao seu redor (SPINELLO, 2014, p. 1.).

“Sabemos que, em tempos atuais as instituições de ensino estão tendo suas atenções voltadas para as dificuldades de aprendizagem que são demonstradas por seus estudantes, eles apresentam estas dificuldades através de suas atitudes em sala de aula. Muitas destas, por sua vez, tornam-se uma incógnita para professores. Porém ressalta-se que cada estudante possui sua personalidade própria. Isso é reconhecido através de seus atos” (SPINELLO, 2014, p.1.).

Alunos das séries iniciais enfrentam dificuldades na aprendizagem relacionadas: a falta de recursos (materiais didáticos), professores sem capacitação, ausência do acompanhamento da família e distúrbios de déficit de aprendizado. (PATTO, 1993, P.16 Apud FERNANDES, 2021, p.14).

O professor sendo o profissional da educação capacitado para formação de pessoas, tendo como dever promover mudanças para superação das dificuldades encontradas nas escolas, não responsabilizando apenas o professor como responsável pelas mudanças necessárias e falta do aprendizado dos alunos. (SPINELLO, 2014, p.3).

A família exerce um papel de suma importância no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, conseguir a parceria entre família e escola é uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores, sabendo que sem o apoio da família o professor fica limitado ao auxílio do aluno somente no ambiente escolar, esses alunos poderão desenvolver problemas e dificuldades tanto na vida escolar como na vida adulta. (SPINELLO, 2014, p.8).

Outra grande dificuldade enfrentada por professores é desenvolver um trabalho atencioso para as crianças que possuem dificuldades na aprendizagem, crianças que apresentam aspectos de alterações estruturais, mentais, emocionais ou neurológicas, essas alterações interferem no aprendizado e no convívio social, sendo necessário que o professor trabalhe a inclusão desses alunos na comunidade escolar e de auxiliá-lo no aprendizado e desenvolvimento de suas habilidades. (SPINELLO, 2014, p.3).

O professor, profissional responsável por transmitir conhecimentos e desenvolver o ser humano como um todo e preparo para o trabalho enfrenta grandes dificuldades, entre elas: O desinteresse dos alunos, a falta de compromisso com as atividades, a falta de respeito no ambiente escolar, a falta de recursos didáticos e pedagógicos e até situações de violência, gerando nos professores um enorme desgaste psicológico e emocional ao enfrentar tantos conflitos no cotidiano escolar. (SPINELLO, 2014, p.18).

“Inúmeras dificuldades encontradas pelas educadoras, as quais destacaram: dificuldades em trabalhar com crianças especiais, alunos indisciplinados, falta de acompanhamento dos pais, espaço físico inadequado, organização, cobranças em curto prazo, impacto da teoria com a prática e adaptação à realidade encontrada.” (OLIVEIRA ET AL FERREIRA, p.13, 2020).

O professor é o profissional que pode mudar o cenário educacional, junto com a família, muitas vezes a família é omissa e não colabora a ajudar. (SPINELLO, 2014, p.20).

Diante de muitas dificuldades encontradas por professores, em meio a tantas situações desafiadoras, os educadores buscam criar estratégias e desenvolver um trabalho efetivo, cumprir os prazos e os compromissos com o objetivo de desenvolver o ensino e aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA ET AL FERREIRA, p. 14, 2020).

Compartilhar a sala de aula em uma atuação de dois professores também é um compromisso intensamente desafiador, sendo necessário esse arranjo quando há alunos na sala de aula com alguma deficiência, junto com a coordenação escolar esses professores entram na sala como suporte em concordância com as necessidades da escola, dos professores e do aluno que precisa de acompanhamento no processo de inclusão. (DAVID ET AL CAPELLIM, p. 203, 2014).

Outro desafio enfrentado por professores é muitas vezes o investimento pessoal na formação docente, onde esses aprendizados possibilitam para que o professor possa construir saberes, desenvolver a autonomia, o pensamento crítico e compreensão do desenvolvimento dos alunos. (DAVID ET AL CAPELLIM, p. 206, 2014).

Indisciplina na sala de aula

A indisciplina tornou-se um grande obstáculo no cotidiano escolar e no desenvolvimento das atividades diárias escolares. São vários os fatores contribuintes para o acontecimento da indisciplina que muitas vezes pode levar até a violência física e emocional, sendo o principal a família, muitas vezes a família passa por desestruturas e conflitos onde a criança absorve e reflete diretamente no ambiente escolar e social. (FERNANDES, 2021, p.19).

“Percebe-se que muitos alunos indisciplinados não apresentam boas notas, não têm uma boa participação durante as aulas e muitas vezes o professor não percebe que o fracasso escolar também pode desencadear a indisciplina, onde os alunos que não conseguem aprender acabam se sentindo inferiores, incapazes. (VIEIRA JÚNIOR, 2021, P. 10 Apud FERNANDES 2021, p.19).

A responsabilidade de finalizar esse problema da indisciplina da escola oscila entre os professores, a família e o sistema, onde partes culpam ambos, porém, como afirma Vieira Junior (2021, p.5), “o melhor caminho não é procurar culpados”. Mas procurar soluções para esse problema, pois todos sabemos de nossa responsabilidade e contribuição na vida educacional das crianças”.

O diálogo no ambiente escolar deve ser constante, favorecendo a reflexão, o entendimento, a resolução de conflitos, sua contribuição é efetiva nas relações pessoais e interpessoais, contribuindo para um melhor entendimento no ambiente escolar e a convivência social no grupo escolar. (FERNANDES, p.20, 2021).

A Família sendo o primeiro grupo da qual as crianças fazem parte, por muitas vezes enfrentam conflitos dos quais são absorvidos pelas crianças que transmitem esses conflitos diretamente no ambiente escolar, a falta da afetividade, a união e o diálogo desencaminham as crises enfrentadas pela família, implicando na educação e comportamento dos filhos. “Tal comportamento chega até as escolas em forma de indisciplina e desrespeito” (VIEIRA JÚNIOR, 2021, p. 9 Apud FERNANDES, 2021, p. 20).

A insatisfação escolar em conjunto com a desestruturação familiar gerando como consequência a indisciplina no ambiente escolar, a criança onde na família não observa prática de respeito, de ordem e sem disciplina, quando chega a escola que é naturalmente o segundo grupo social da qual faz parte, se depara com um ambiente totalmente diferente do qual pertence, sofrendo alterações e gerando grandes conflitos. Sendo papel do professor mediar esses conflitos, promover estratégias para resolução dos problemas socioemocionais, criando (uma ponte) entre família e escola, para que no ambiente escolar seja desenvolvido o aprendizado de uma forma prazerosa e eficaz. (FERNANDES, p.19,2021).

Contribuição e desafios de ensinar crianças com dificuldades no aprendizado

Muitas crianças apresentam esse déficit de aprendizagem que pode ser definido como desordem de aprendizagem ou transtorno de aprendizagem; essas crianças possuem parte do cérebro afetada no qual apresenta dificuldades em aprender, receber e processar informações com rapidez e agilidade. (SPINELLO, p.5, 2014).

Dentre muitas das dificuldades de aprendizagem que modificam e causam alterações estruturais, mentais, emocionais e neurológicas estão a dislexia, disortografia e discalculia. (SPINELLO, p.3, 2014).

Dislexia: afeta a fala e a leitura é uma doença hereditária, discalculia: é causada por uma má formação dos neurônios que dificulta a aprendizagem dos números e a disortografia: é o transtorno da grafia que juntamente com a dislexia, dificulta a aprendizagem e o desenvolver das habilidades da linguagem por sua vez escrita. (SPINELLO, p.3, 4, 5, 2014).

“As mudanças de estratégias de ensino podem contribuir para que todos aprendam. Em alguns casos, as estratégias de ensino não estão de acordo com a realidade do aluno. A prática do professor em sala de aula é decisiva no processo de desenvolvimento dos educandos. Esse talvez seja o momento do professor rever a metodologia utilizada para ensinar seu aluno, através de outros métodos e atividades ele poderá detectar quem realmente está com dificuldade de aprendizagem, evitando os rótulos muitas vezes colocando erroneamente, que prejudicam a criança trazendo-lhe várias consequências, como a baixa-estima e até mesmo o abandono escolar. “O que é ensinado e aprendido inconscientemente tem mais probabilidade de permanecer” (COELHO, 1999, p. 12, APUD SPINELLO, P.8, 2014).

O professor deve ter esse olhar de observação para seus alunos, essas crianças que apresentarem algum tipo de dificuldades de aprendizagem devem ser encaminhadas para receber ajuda de outros profissionais que ajudem a enfrentar suas dificuldades, sendo respeitadas e inseridas no grupo escolar, participando efetivamente de todas as atividades, mas, com atividades direcionadas ao desenvolvimento de suas limitações, aprendendo de maneira lúdica, sendo o professor responsável pelo desenvolvimento dessa metodologia e adaptação ao seu plano de aula. (COELHO, 1999).

Essas dificuldades não devem ser enfrentadas somente pelo aluno e professor, mas, deve receber todo um apoio da comunidade escolar e familiar, a escola sendo responsável por a adaptação de espaços propício ao acolhimento e desenvolvimento da aprendizagem e planejamentos intervindo no auxílio dessas dificuldades, assim, como a família que sempre deve está acolhendo, ajudando com atenção as especificidades dessas crianças e o tratamento que ela precisa para progredir no seu desenvolvimento. (SPINELLO, p.9, 2014).

Falta de recursos, materiais didático e pedagógico e políticas públicas

A definição de política pública consiste em: “conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade”. (FERNANDES, p.20, 2021).

As políticas públicas tem o objetivo de proporcionar melhoria a qualidade de vida das pessoas, precisa ser revisada, fiscalizadas, questionadas e problematizadas, ampliando seu funcionamento para benefício da população. (DAVID ET AL CAPELLIM, p. 203, 2014).

São diversas as formas de atuação das políticas públicas entre elas destacam-se: o desenvolvimento sustentável, democratização da sociedade, inclusão e qualidade de vida. (DAVID ET AL CAPELLIM, p. 203, 2014).

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, Brasil, et al FERNANDES).

Em concordância com a constituição, compreendemos que é dever do Estado ofertar gratuitamente a educação e custear todos os materiais necessários para desenvolvê-la, desde o pagamento dos professores e demais profissionais necessários para compor o grupo escolar, quanto a recursos didáticos e pedagógicos e manutenção do prédio, com adaptação as crianças portadoras de necessidades especiais e etc. (BRASIL, 1988).

A realidade nas escolas é diferente do ensinamento da lei, a escassez de matérias didáticos e pedagógicos contribuem para o fracasso escolar, o baixo rendimento financeiro das famílias são fatores contribuintes para esse fracasso. (FERNANDES, p.21, 2021).

O (ECA) Estatuto Da Criança e do Adolescente e a LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação também assegura o direito das crianças e dos adolescentes de com acesso a educação e a dignidade sendo amparadas pelas políticas públicas. (FERNANDES, p.21, 2021).

“A criança e ao adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”. (BRASIL, Art. 7, 1990 ET AL FERNANDES, 2021).

Como compreendemos, as leis devem garantir o acesso a educação e cultura, para que essas crianças possa serem inseridas a sociedade. (BRASIL, 2021)

Programas de distribuição de renda minimizando a evasão escolar, o baixo rendimento financeiro é uma das causas que colaboram para o fracasso escolar, professores sem matérias, e a falta de estrutura das suas famílias, vicio de álcool, droga, são problemas que pode causar traumas emocionais e psicológicos. (FERNANDES, p.21, 2021).

A afetividade e sua contribuição para a aprendizagem e desenvolvimento da criança

A relação aluno e professor exige a afetividade como ferramenta para firmar laços entre ambos, para um melhor desenvolvimento do processo educativo dos educandos, criando vínculos entre educando e educador. (PAULA; FARIA, 2010).

“Dentro da abordagem democrática, a afetividade ganha um novo enfoque no processo de ensino e aprendizagem, pois se acredita que a interação afetiva auxilia mais na compreensão e na modificação das pessoas do que um raciocínio brilhante, repassado mecanicamente. A afetividade, no processo educacional, ganha seguidores ao colocar as atividades lúdicas no processo de aprendizagem.” (PAULA; FARIA, 2010).

A afetividade entendida como um fator indispensável do cognitivo, onde educadores e educandos constroem vínculos afetivos e de respeito mútuo, gosto pela experiência pedagógica e pela prática educativa. (FREIRE, 2011 apud DELGADO, 2020).

Nessa questão fica claro que a afetividade no processo educativo, não se destaca em amar um aluno em detrimento de outro, mas, o uso do afeto como maneiras de construção de aprendizagem, construindo uma relação de confiança, com admiração e respeito favorecendo o processo educativo. (DELGADO, 2020).

Muitas instituições escolares não usam ainda a afetividade como ferramenta para a aprendizagem, a criança deve aprender os conceitos e teorias, com bons resultados em notas que é o objetivo final, onde essa prática pode ocasionar muitas perdas para o aluno, principalmente no convívio social e desempenho nas disciplinas de humanas. (PAULA; FARIA, 2010).

“O processo de evolução resulta da função biológica e do ambiente no qual o sujeito faz parte. O ambiente o afeta de alguma forma.” (WALLON 1968). A criança nasce com a função orgânica, e o meio onde o sujeito é inserido permite o desenvolvimento completo do ser humano. (SOUSA, 2018).

“O desenvolvimento intelectual é movido por dois componentes que segundo ele são fundamentais para o sujeito aprender: o cognitivo e o afetivo.” (Piaget. 1982). Ambos se desenvolvem juntos o cognitivo quanto o afetivo, sendo o afetivo relacionado as emoções, sentimentos, valores e interesses. (SOUSA, 2018).

O afeto sendo fator importante na construção da inteligência facilitando a compreensão da criança criando uma relação de satisfação ao aprender, se desenvolvendo e memorizando com mais facilidade. Sendo praticado tanto na comunidade escolar como no seio familiar no qual a criança faz parte. (SOUSA, 2018).

Os conceitos, princípios do desenvolvimento humano na teoria do desenvolvimento de Henri Wallon (1968) “O desenvolvimento humano passa por cinco etapas, impulsivo-emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; categorial; puberdade e adolescência”. Esses conceitos nos possibilitam compreender o comportamento humano desde a infância até a vida adulta onde a afetividade está inserida na vida e no meio de convivência. (WALLON, 1968).

Para Wallon, o ser humano se desenvolve em uma relação complementar entre fatores orgânicos, sociais e culturais, sua integração organismo-meio, integração cognitivo-afetiva e afetivo-motora. (WALLON, 1968).

“Podemos perceber que quando os pais se fazem presentes, mostrando interesse pelo filho, pela escola, pelo que ele está aprendendo, pelas coisas que ele está fazendo ou deixando de fazer e pelos seus progressos e necessidades, as crianças apresentam maior motivação para aprender, pois se sentem orgulhosas de seus feitos”. (PAULA; FARIA, 2010).

A comunidade escolar trabalhando em conjunto com a família conseguirá criar vínculos para que a criança se sinta acolhida, protegida e amada. “A família é essencial para que a criança ganhe confiança, para que se sinta valorizada, para que se sinta assistida”. (CHALITA 2004, apud PAULA; FARIA, 2010).

Como discorre Paula; Faria (2010), família e escola deveria promover momentos onde a família pudesse participar efetivamente do cotidiano escolar, trocando mais informações de forma benéfica para o aprendizado da criança e promovendo essa relação com maior afetividade entre a comunidade escolar e a familiar, não se limitando apenas a reuniões formais e contatos rápidos. (PAULA; FARIA, 2010).

A afetividade traz contribuição para o aprendizado da criança, quando não é desenvolvida no seio familiar ou escolar, a criança é afetada, sendo essencial no seu desenvolvimento. (PAROLIN, 2010).

“Ela é tão importante enquanto a inteligência e é, portanto, ponto de partida para o desenvolvimento de uma pessoa. A partir da interação com o outro, a criança socializa-se e começa a manifestar-se emocionalmente. A afetividade e a inteligência constituem um par inseparável e que evolui a partir das experiências vividas. Modifica-se e fica mais elaborado à medida que a criança amadurece suas relações. A emoção é a expressão da afetividade e a afetividade integra sentimentos e emoções. A afetividade tende a tornar-se mais moral, pois à medida que sofre influências da atividade racional, ela se modifica. A vida afetiva sofre influência da vida intelectual, e vice-versa. Estas são, ao mesmo tempo, antagônicas e complementares, pois, enquanto um indivíduo se desenvolve, suas necessidades afetivas vão tornando-se prioridades cognitivas (PAROLIN, 2010).

Nessa citação Parolin, coloca a questão a inteligência e o desenvolvimento a partir de sentimentos e emoções vivenciados, o ser humano sente, desenvolve, realiza expressões

e ações, aprende, analisa racionalmente, como uma ligação conjunta entre afetividade, inteligência e desenvolvimento. (PAROLIN, 2010).

“O processo ensino-aprendizagem no lado afetivo se revela pela disposição do professor de oferecer diversidade de situações, espaço, para que todos os alunos possam participar igualmente e pela sua disposição de responder às constantes e insistentes indagações na busca de conhecer o mundo exterior, e assim facilitar para o aluno a sua diferenciação em relação aos objetos”. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Os alunos buscam conhecer o novo, atividades pedagógicas direcionadas a socialização e desenvolvimento da afetividade e união do grupo, conhecendo brincadeiras, objetos, material concreto, indagando e socializando com os demais saberes, toda essa troca desenvolve o lado afetivo e promove o aprendizado. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

É indiscutível “a necessidade de o professor ter empatia, colocar-se no lugar do aluno no sentido de procurar entender seu comportamento, conhece-lo e valorizar sua fala e as contribuições na sala de aula”. (DELGADO, 2020).

Assim sendo, faz-se necessário a reflexão de que enquanto professor, é necessário refletir sua prática, valorizando os saberes que o aluno traz consigo aprendido no convívio familiar e social no qual está inserido, criando vínculos de confiança, acompanhando seu desenvolvimento, sempre destacando a importância do afeto no convívio escolar, usando como ferramenta para a aprendizagem. (DELGADO, 2020).

As metodologias aplicadas pelo professor no ambiente escolar contribuem para a aprendizagem, a relação professor e aluno baseada no respeito e na afetividade facilitam a confiança para aprender mais sobre as disciplinas e sobre conhecer as emoções de si mesmo, contribuindo para um conhecimento mais amplo do ser humano em sua totalidade. (DELGADO, 2020).

O professor faz diagnóstico dos saberes que o aluno já tem assimilado, em suas práticas cotidianas desenvolve atividades das quais essas crianças possam executar e aprimorar seus conhecimentos; o educador se vê no educando. “Comparando-se à criança, ele a vê relativa ou totalmente inapta em presença das ações ou das tarefas que ele consegue executar. (WALLON, 1975 Apud ALMEIDA 2005).

Dentro da abordagem de Wallon, 2010, o professor e aluno devem construir uma boa relação, usando a afetividade positivamente nas relações socioemocionais e contribuindo para o aprendizado, respeitando a cultura, as crenças, as vivências e experiências, também a religiosidade os costumes e tradições de cada um, o professor deve ter um olhar atento aos alunos sendo solícito ao auxílio das suas dificuldades enfrentadas na escola. (WALLON, 1975 Apud ALMEIDA 2005).

A relação professor e aluno no contexto escolar destaca que: “Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem”. (VYGOTSKY, 1989).

A relação entre ambos professor e aluno na compreensão do pensamento humano a afetividade é desenvolvida e a inteligência, onde ambos são afetados. (VYGOTSKY, 1989).

“Não é falando com os outros de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar como é impositivamente”. (FREIRE, 2011).

Nesse contexto o professor mediador de conhecimentos, profissional da educação, deve ouvir, observar, analisar, diagnosticar problemas até solucioná-los, encontrar respostas; autoritarismo, medo não ajudam no processo de ensino e aprendizagem, pelo contrário, dificulta a boa relação entre educando e educador, ouvir, acolher e usar a afetividade para fortalecer vínculos contribui positivamente na aprendizagem. (FREIRE, 2011).

No ambiente escolar, o processo educativo se dá por diferentes fatores. “Não acontece, por conseguinte, que o resultado da educação escolar seja algo produzido pelo professor e consumido pelo aluno, o aluno sai do processo diferente de como ele era quando entrou”. (STELA, 2018 apud Delgado, 2020).

A educação acontece em diversos ambientes e de diversas formas, a escola é um lugar destinado a educação, todos os profissionais dela estão envolvidos como objetivo de promover a educação e desenvolver as crianças em sua totalidade, faz parte do conhecimento as boas relações entre os diversos funcionários, alunos e família, todos envolvidos por uma causa na construção do conhecimento. (DELGADO, 2010).

Segundo STELA, 2018: “Os funcionários em geral, embora não trabalhem em funções propriamente docentes, nem por isso deixam de emprestar o seu esforço na concretização dos objetivos educacionais...” Todos os funcionários da escola de alguma forma promovem educação, executam suas mais diversas funções para que a escola seja o ambiente transformador de pessoas, um lugar de produzir conhecimentos. (STELA, 2010 apud DELGADO 2020).

A afetividade é aprendida e desenvolvida em vivências que o ser humano tem em contato com o outro, o amor, sentimento desenvolvido com a afetividade une pessoas diferentes com um objetivo em comum. (CAPELATTO, 2008 apud SOUSA, 2018).

Na escola as crianças criam vínculos afetivos que levarão por toda a vida, na escola com o auxílio e mediação dos professores as crianças desenvolverão uma identidade mais saudável, aprendendo a lidar com as frustrações, conseguindo superar suas dificuldades com o apoio da família, conseguirão adaptar-se as mais diversas situações aprendendo a diferença entre afetividade e permissividade. (SOUSA, 2018).

A união entre família e escola é essencial para a boa qualidade de ensino das crianças. (SOUSA, 2018) afirma que: “A integração entre essas duas esferas institucionais faz com que a aprendizagem das crianças seja cada vez melhor”. O bom relacionamento entre essas duas comunidades proporcionarão um ambiente pacificador, exemplar, para que a criança sintase protegida, amada e construa seus laços afetivos que lhe propiciarão se desenvolver e superar suas dificuldades. (SOUSA, 2018).

“O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e as suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras... Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual. A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal... Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a “forma” que amolda sua pessoa. Não se trata de uma marca aceita passivamente. (WALLON, 1975 apud ALMEIDA 2005).

Para Wallon (1975), o ser humano deveria ser compreendido em todos os seus aspectos; biológico, afetivo, social e intelectual. O desenvolvimento seria dependente do contexto sociocultural a qual o indivíduo estava inserido. Entendendo os seus fatores biológicos e o meio social ao qual faz parte. A afetividade sendo ensinada e como ação refletora do aprendizado e desenvolvimento por toda a vida. (WALLON, 1975 apud ALMEIDA 2005).

Conforme Sousa (2018), “Os momentos de afetividade presenciados e vividos na escola pelas crianças e adolescentes são fundamentais para a formação de uma personalidade equilibrada e saudável”.

A educação não consiste em memorizar e reproduzir, mas, em desenvolver o seu senso crítico, refletir sobre o mundo real, compreender os valores éticos, viver em sociedade com base nos valores morais, o educador tem essa função de despertar o conhecimento, apresentar o mundo aos alunos, direcionando-os e desenvolvendo-os com uma forma afetiva e reflexiva e não no senso comum. (Parolin, 2010).

A relação construída de forma afetiva entre professor e aluno, deve ser pautada na comunicação e interação e manifestação de afeto, diálogos, elogios sempre usando

sinceridade, a dedicação de tempo nas atividades pedagógicas e direcionadas, vão ajudar a formar vínculos afetivos entre aluno e professor, essa comunicação interpessoal desenvolve segurança, autonomia para os alunos e uma relação afetiva para ambos. (MORALES, 2003 apud SOUSA 2018).

As relações afetivas tem contribuído para o aprendizado e desenvolvimento das crianças, memorizando e criando vínculos para toda a vida. WALLON (1968) destaca: “A afetividade como sendo um dos aspectos centrais e mais importante para o desenvolvimento da criança.” (WALLON 1968 apud SOUSA, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que no presente trabalho traz significativas contribuições sobre a afetividade, na sala de aula, nas relações professor e aluno, importância das boas relações entre a comunidade familiar e escolar, levando em consideração os valores culturais, sociais e afetivos no trajeto de mediação da aprendizagem e do desenvolvimento do ser humano.

Levanta a questão das dificuldades encontradas pelos professores no ambiente escolar, como Indisciplina, falta de recursos, os desafios de ensinar crianças com dificuldades no aprendizado, buscando sempre a afetividade como ferramenta facilitadora para o auxílio no cotidiano escolar ao enfrentamento dessas dificuldades.

Partindo do conceito de políticas públicas voltadas para o ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes, visando sempre uma melhor qualidade de vida, fiscalizar questões onde a escola possa participar ativamente dessas políticas como o desenvolvimento sustentável, inclusão, democratização e parceria entre família e escola, buscando sempre meios viáveis para garantir os direitos das crianças e adolescentes em concordância com as leis, sabendo da realidade das escolas e das dificuldades enfrentadas pelos professores.

É preciso que todos que compõem a comunidade escolar tenham sensibilidade de entender o aluno com os conceitos trazidos por ele, aprendido no âmbito familiar e seus valores culturais, conhecendo esses fatores, é possível criar relações afetivas sólidas entre educador e educando, observando as dificuldades encontradas, e usando a afetividade como meio de romper barreiras no aprendizado e desenvolvimento humano, resolvendo questões, quebrando paradigmas, criando laços sociais, experimentando novas possibilidades de conhecimento no processo de construção do ser humano com uma interação pedagógica afetiva e efetiva.

Nessa direção, vale ressaltar a importância do afeto entre professor e aluno, ressaltando o respeito e o vínculo criados entre ambos, buscando sempre uma educação de qualidade, a formação do aluno como um ser crítico, consciente, para formação de uma sociedade que possa transformar o meio, sendo a educação fator determinante e necessário para a construção de uma nova realidade social e a escola o ambiente que transforma, que ensina, que direciona e acolhe para que esses objetivos sejam alcançados e o professor como mediador de conhecimento e profissional orientador capaz de usar a afetividade como meio de conhecer o aluno e construir relações sociais, valores éticos, morais, buscando o conhecimento de si e do mundo, fazendo reflexões, possibilitando o contato com a aprendizagem de diferentes formas, diversos conteúdos para a aprendizagem do aluno fazendo com que suas vivências e experiências na escola sejam agradáveis, e eles sintam-se seguros e confiantes, sintam-se amados e protegidos.

Sendo o amor tão necessário e a afetividade nas escolas e nas relações entre professores e alunos e todos que participam da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília/DF: Presidência da República, ed. Atual. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 ago.2021.

BRASIL. Lei no 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1996). **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**/ Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/ SEF.

CAPELATTO, Ivan R. (2008). **Diálogos sobre a Afetividade** – O nosso lugar de cuidar. Campinas. – SP. Ed. Papirus.

COELHO, Maria Teresa. (1999). **Problemas de aprendizagem**. Editora Ática. CHALITA, Gabriel. **Educação. A solução está no afeto**. (2004) São Paulo: Gente.

DAVID, Lilian et al CAPELLIM, Vera Lúcia Messias Fialho. (2014). **O Ensino Colaborativo como facilitador da Inclusão da Criança com Deficiência na Educação Infantil**. Presidente Prudente-SP.

DELGADO, WYNNE CAROLLINNE. (2020). **A Importância da Afetividade na Relação Professor Aluno: Trilhando caminhos para a aprendizagem**.

- FERNANDES, Renata Wigna Da Silva. (2021). **Fracasso escolar: Dificuldades de aprendizado na educação infantil**. Rio Grande Do Norte RN.
- FREIRE, Paulo. (2011). **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática docente** – São Paulo: PAZ E TERRA.
- GALVÃO, Isabel. (1995). **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis- RJ. Ed. Vozes.
- GIL, Antonio Carlos. (2002). **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas.
- GIL, Antonio Carlos. (2017). **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. Ed. São Paulo: Atlas.
- GRATIOT-Alfandéry, Hélène. Henri Wallon / , Hélène Gratiot- Alfandéry; tradução e organização: Patrícia Junqueira. (2010) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. (**Coleção Educadores**).
- LIMA, Alan Lucas de, (2016). **Processos de criação das primeiras creches brasileiras**. Disponível em: https://pt.slideshare.net/Alan_Lucas/processo-de-criao-das-primeiras-creches-brasileiras. Acesso em: out. 2018.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (2005). **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psic. da Ed; São Paulo.
- OLIVEIRA, Thays Marinho ET AL FERREIRA, Lúcia Gracia. (2020) **Iniciação Profissional De Docentes da Educação Infantil: docência, aprendizagens e dificuldades**. Bahia-BA.
- Paula, Sandra Regina De. Faria, Moacir Alves De. (2010) **Afetividade Na Aprendizagem**.
- PAROLIN, Isabel. (2010). **Professores formadores: a relação entre família, a escola e a aprendizagem**. 2. Ed. São José dos Campos-SP: Pulso.
- PATTO, Maria Helena S. (1993) **A produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz.
- PIAGET, Jean. (1971). **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar.
- PIAGET, VYGOSTSKY, WALLON: (1992). **Teorias psicogenéticas em discussão/**
- Yves de la Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloísa Dantas. São Paulo: Summus.
- PICCOLI, Ramalho, Ivonete, (et al). (2010). A afetividade no Desenvolvimento Infantil. V.8, n. 12. **Revista Psicologia & Saberes**.
- PINO, A. (1997) O biológico e o cultural nos processos cognitivos, em **Linguagem, cultura e cognição: reflexão para o ensino de ciências**. Anais do encontro sobre Teoria e Pesquisa em

ensino de ciências. Campinas: gráfica da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. 5-24.

PONTES, Edel Alexandre Silva. (2019). O PROFESSOR ENSINA E O ALUNO APRENDE: QUESTÕES TEÓRICAS NO PROCESSO DE ENSINO E

APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA. **RACE-Revista da Administração**, v. 4, p.111-124.

Regina De. Faria, Moacir Alves De. (2010). **Afetividade Na Aprendizagem**.

RIBEIRO, Marinalva Lopes e JUTRAS, France, (2017). **Representações sociais de professores sobre afetividade**. **Estudos de psicologia**. Campinas, v. 23, n.1, p.39

- 45, março. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci-arttext&pid>. Acesso em: 03 dez.

RODRIGUES, Marlene. (1976). **Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano**. São Paulo: Mc Graw - Hill do Brasil.

SOUSA, Barbosa Ma. Léa, (2018). A Influência da Afetividade na aprendizagem significativa: Uma abordagem na Educação Infantil. **Revista de Letras e Linguística**.

SOUZA, Helena Gilma, (et al). (2020). A AFETIVIDADE NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REVISÃO DE LITERATURA. **Revista Destaques**

Acadêmicos, Lajeado, v. 12, n. 2.

SPINELLO, Naiara Carla. (2014). **As dificuldades de aprendizagem encontradas na Educação Infantil**. Revista de Educação do Ideal, vol. 9 nº 20, julho a-dezembro, Uruguai.

STELA, Fátima. **Participação dos pais na gestão escolar**. (2018) Fortaleza: Editora Fort.

TURATTI, Maria Sueli; PESSOLATO, Alicia Greyce Turatti; SILVA, Marília Marinho. (2011). A importância da afetividade na educação da criança. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, V.9, n.2, p.129-142.

VIEIRA JUNIOR, Ismael. Indisciplina e fracasso escolar: influências, contextos e os desafios em uma escola pública estadual do município de São Luís de Montes Belo- GO. Revista Expedições. Morrinhos/GO, v. 12, p. 1-22, jan./dez.2021. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/8854. Acesso em: 20 ago.2021.

WALLON, Henri. (1968). **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70. WALLON, H. (1999) **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70.

WALLON, H. (1941-1995). **A evolução psicológica da criança**. Lisboa. Edições 70. (1959-1975). **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Estampa.

CAPÍTULO 2

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM COMO REFLEXO DOS FATORES SOCIOECONÔMICOS E DO AMBIENTE FAMILIAR DA CRIANÇA

Neidiane Brito Pascoal
Francisco Ivo Gomes de Lavor
Prof^ª. Ma. Leudiane Holanda Lavor
Prof. Esp. Hélis Cristina Alves de Lima
Prof. Esp. Luziete Jorge da Silva
Jarbas Rállison Domingos Gomes
André Luiz Façanha da Silva
Francisco Ivo Gomes de Lavor
Francisco João Bandeira da Silva
Marcos Gomes Lima

RESUMO

Neste estudo cujo objeto de estudo volta-se para as dificuldades de aprendizagem, o objetivo geral é mostrar como as dificuldades de aprendizagem podem ser reflexo dos fatores socioeconômicos e do ambiente familiar da criança. Buscou-se também, analisar o processo de construção da aprendizagem e suas dificuldades; estabelecer a importância da família para a aprendizagem e discutir sobre as práticas desenvolvidas pelos professores e a escola como um todo podem contribuir para melhorar o desempenho dos alunos. Fez-se a pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, mostrando que a aprendizagem é um processo constituído por diversos fatores e dificuldades, que podem ser vistos como resultado de vários problemas. As dificuldades de aprendizagem estão associadas a diversas questões que podem afetar o desempenho acadêmico, incluindo fatores psicológicos e ambientais. O ambiente familiar tem influência inquestionável sobre o desenvolvimento da aprendizagem, assim, se a criança convive em um meio instável, pouco receptivo para as suas necessidades, isso vai ter um impacto negativo em seu rendimento. A relação entre o desenvolvimento humano e o meio ambiente não pode ser negada, pois as crianças e o meio ambiente interagem diretamente entre si. Crianças que se desenvolvem em circunstâncias desfavoráveis, presenciam e vivenciam violência na família com pouco incentivo dos pais, muitas vezes têm seu desenvolvimento prejudicado e são afetadas pela mediação negativa que lhes é proporcionada pelo ambiente. Ações que possam transmitir segurança e ser um fator estimulador para a aprendizagem são importantes, pois a criança verá a sua volta, pessoas comprometidas com o seu crescimento, com o seu desenvolvimento, o que fará bem para a sua afetividade, para sua evolução cognitiva, para a sua formação como um todo.

Palavras-chave: Vulnerabilidade Social. Família. Escola. Desempenho.

INTRODUÇÃO

Em um estudo cujo foco está na investigação sobre os fatores ambientais, como a questão socioeconômica e as relações familiares que podem influenciar negativamente o desempenho escolar dos alunos, desencadeando as dificuldades de aprendizagem, analisa-se o problema sob a perspectiva da vulnerabilidade social, que pode afetar diferentes grupos na sociedade, entre eles, os estudantes que apresentam baixo rendimento escolar devido a fatores distintos (GOMES, 2018).

Tudo isso pode ocorrer sobretudo devido à falta de informação para a família e filhos, onde torna o processo cada vez mais difícil e complicado para a busca de melhoria de vida. Assim, crianças e adolescentes que convivem diretamente com os problemas mais graves da sociedade como moradia, falta de alimentação adequada e estrutura familiar com o devido apoio, podem ser propensos a desenvolver menor rendimento no contexto educacional.

Nesse cenário, essas crianças e adolescentes que apresentam maiores dificuldades escolares precisam de maior atenção da escola, sobretudo dos professores para identificarem as causas da falta de avanço. No entanto, as políticas públicas ainda não são suficientes para

subsidiar esses estudantes. Na escola, os profissionais da educação buscam ajudar como podem, mas há limitações e falta de preparo de modo específico, que fazem com que esses alunos possam vir a se desenvolver fique sem a ajuda que precisaria para se desenvolver intelectualmente (CARARA, 2015).

Sob essa visão, é fundamental também, tratar sobre o papel da família, quando se trata de vulnerabilidades socioeconômicas, adentra-se na questão das dificuldades de um cotidiano em que há demandas não atendidas ou atendidas de forma insuficiente, como de alimentação, moradia, saúde, educação e suporte familiar adequado para as crianças.

Não é incomum deparar-se com a realidade na qual as crianças não têm acompanhamento familiar nas questões relacionadas a sua educação escolar, existem famílias que nunca frequentam as escolas de seus filhos, alunos com lares desestruturados, convivendo com violência doméstica, alcoolismo, e outras tantas mazelas que muitos professores e professoras de escolas públicas, principalmente de regiões mais vulneráveis, costumam relatar.

Com base nesses argumentos e compreendendo as dificuldades de aprendizagem como um fenômeno multifatorial, traz-se como questão norteadora deste estudo: como os fatores socioeconômicos e a família podem influenciar o surgimento de dificuldades de aprendizagem?

A temática é muito relevante, pois, mostra os fatores socioeconômicos assim como a família, como potencializadores das dificuldades de aprendizagem, contribuindo para o baixo rendimento escolar, bem como também analisa de que forma professores podem atuar para uma possível melhoria da situação, haja vista que há necessidade de saber identificar o problema inserir práticas para trabalhar com estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica básica qualitativa desenvolvida com base em fundamentos teóricos de artigos científicos, livros e revistas. A abordagem é qualitativa, por ser um estudo aprofundado de um determinado fenômeno para um grupo, onde seu objetivo é qualificar e abranger. Esse método se preocupa com a qualidade dos dados e busca explicar o porquê dos fatos (NOGUEIRA *et al.* 2020).

Quanto à natureza, é básica, pois busca gerar conhecimentos sem aplicação prática, ou seja, é apenas teórica. Foca na melhoria das teorias e aplica o conhecimento pelo conhe-

cimento. Já em relação aos objetivos, a mesma é exploratória, que é desenvolvida quando ainda não há tantos dados e informações disponíveis sobre um tema, mas percebe-se que ele poderá ser alvo de pesquisas futuras que no caso é a atuação do pedagogo frente as dificuldades de aprendizagem causada pela vulnerabilidade social. Costuma estar associada à pesquisa bibliográfica e ao estudo de caso, que é aquele onde levanta-se dados sobre indivíduos específicos (GIL, 2017).

Por fim, é uma pesquisa baseada em materiais já elaborados, e pode, portanto, ser entendida como um processo que envolve as etapas: escolha do tema; levantamento bibliográfico preliminar; formulação do problema; elaboração do plano provisório de assunto; busca das fontes; leitura do material; fichamento; organização lógica do assunto; redação do texto (GIL, 2017).

Para atingir os objetivos, foi feito um levantamento bibliográfico sobre a temática principal e seus desdobramentos, utilizando-se de revisão bibliográfica em livros, artigos em sites como Scielo, google acadêmico, e revistas a fim de levantar dados acerca da atuação do pedagogo frente as dificuldades de aprendizagem impactada pela vulnerabilidade social. Alguns dos autores citados no estudo são Carara (2015), Coelho (2015), Osti (2012), Piaget (2012), Smith e Strick (2012), Vygotsky (2003), entre outros.

O processo de aprendizagem: construção e dificuldades

Oliveira (2002) entende que a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo podem ser compreendidos como a transformação de processos básicos em processos psicológicos mais complexos. Essa transformação ocorre de acordo com a interação com o meio social e do uso de ferramentas e símbolos culturalmente determinados.

Para Falcão (2001, 20) pode-se definir a aprendizagem como “uma modificação relativamente duradoura do comportamento”. E, prossegue ainda, que:

Se a pessoa treinou ou passou por uma experiência especialmente significativa para ela, ou observou alguém na realização de algo, e, depois disso, mostra-se, de alguma forma, modificada, podendo demonstrar esta modificação desde que se apresentem condições adequadas, e, além disso, mantiver esta mudança por tempo razoavelmente longo - então se pode dizer que houve aprendizagem (FALCÃO, 2001, p. 20).

Mas, a aprendizagem é algo tão complexo e dinâmico, que, realmente, nenhuma definição sobre ela mostra-se conclusiva. São várias as teorias que a definem de uma determinada forma, sob um olhar diferente, sendo todos conceitos complementares e jamais excludentes, não há uma forma errada de definir a aprendizagem com base nas várias teorias existentes, há sempre algo a mais a se dizer sobre ela (OLIVEIRA, 2002).

O processo de aprendizagem é contínuo, demanda tempo e atenção, pois ele tem início desde o processo do nascimento da criança. A aprendizagem ocorre por meio de um processo mental que implica a aquisição de novos conhecimentos, que envolve também as relações sociais, não apenas a cognição, mas também o eu e os outros e o eu e determinados objetos (PEREIRA *et al.* 2021).

Durante a aprendizagem os sujeitos passam por uma transformação e se tornam um novo sujeito. Visto que a aprendizagem é um processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamento ou valores do sujeito são adquiridos ou modificados de acordo com as experiências vividas por ele, sejam resultadas do seu estudo, formação, do raciocínio ou da observação de uma situação (BARBOSA, 2015, p. 24).

Vygotsky (2003), afirma que a aprendizagem se pauta na interação social, onde o sujeito só existe como um ser social, como um membro de algum grupo e por esse motivo aprende se relacionando com outros seres e não apenas com o mundo bruto e essas relações são permeadas por afetividade, logo, o aluno interpreta o mundo a partir da interpretação do outro.

A aprendizagem é um processo constituído por diversos fatores e dificuldades, que podem ser vistos como resultado de vários problemas. O desempenho acadêmico, para alguns estudiosos é a relação entre a capacidade cognitiva e os sentimentos dos indivíduos (COELHO, 2015).

Já sobre dificuldade de aprendizagem, pode ser considerada, como um termo genérico abrangendo um grupo heterogêneo de problemas capazes de afetar as possibilidades de a criança aprender, independentemente de suas condições neurológicas para fazê-lo (NEWRA *et al.*, 2016).

A dificuldade de aprendizagem é uma realidade que vem fazendo parte dos debates e reflexões na esfera da educação brasileira. O termo “dificuldades de aprendizagem” surgiu, na década de 60, para descrever uma série de incapacidades relacionadas com o aprendizado escolar que acometia algumas crianças (VIANA; VIANA JUNIOR, 2017).

As dificuldades de aprendizagem abrangem vários fatores, uma vez que envolvem a complexidade do ser humano. Acredita-se que podem ser decorrentes de um problema fisiológico, um estresse grande vivido pela criança, como, por exemplo, problemas familiares envolvendo a perda de algum parente, problemas com alcoolismo ou drogas, separação dos pais, doenças, falta de alimentação, falta de material e estímulos, tédio na sala de aula, baixa autoestima, problemas patológicos como TDAH (transtorno de déficit de atenção com hiperatividade), dislexias, psicopatias, alterações no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios químicos, hereditariedade, problemas no ambiente doméstico e/ou escolar (OSTI, 2012, p. 47).

É importante ressaltar que pode haver alguma relação entre distúrbios e dificuldades de aprendizagem, porém é essencial saber distingui-los. Foram citados na citação anterior,

transtornos de aprendizagem como TDAH, dislexia, entre outros, que são resultados de fatores patológicos de cada pessoa, Já a dificuldade de aprendizagem pode ser consequência da realidade em que o aluno vive, por exemplo (COELHO, 2015).

Para Smith e Strick (2012), crianças com dificuldades de aprendizagem trazem como fator comum entre elas, o baixo desempenho, sendo que em grande parte do tempo apresentam uma capacidade intelectual que funciona de modo consistente, porém, em outros momentos, quando lhes são apresentadas algumas tarefas específicas, pode-se dizer que há um espécie de bloqueio, congelado do cérebro, e como resultado, o desempenho escolar torna-se inconsistente, podendo se sobressair em algumas áreas e, em outras, ficar aquém dos colegas.

Embora muitas crianças com dificuldades de aprendizagem sentem-se felizes e bem ajustadas, algumas (até metade delas, de acordo com estudos atuais) desenvolvem problemas emocionais relacionados. Estes estudantes ficam tão frustrados tentando fazer coisas que não conseguem que desistem de aprender e começam a desenvolver estratégias para evitar isso. Eles questionam sua própria inteligência e começam a achar que não podem ser ajudados. Muitos se sentem furiosos e põem para fora, fisicamente, tal sensação; outros se sentem ansiosos e deprimidos (SMITH; STRICK, 2012, p. 17).

Reitera-se que a aprendizagem é um processo que nasce de uma série de fatores, de modo que as dificuldades de aprendizagem não podem ser vistas sob uma ótica simplificada de causa única, mas sim como consequência de possíveis problemas em diversas áreas desse processo abrangente que é o processo de aprendizagem. É preciso intervir nas limitações pessoais, sem, contudo, desconsiderar os fatores sociais e familiares que envolvem uma criança que apresenta dificuldades de aprendizagem (COELHO, 2015).

O aluno pode apresentar dificuldade em aprender devido a múltiplos fatores podendo ser eles dentro do meio escolar, como dificuldade com o método pedagógico do professor, dificuldade em se relacionar com os colegas se sentindo isolado, dificuldade em entender e conviver com o ambiente escolar no geral. Ou também problemas fora do contexto escolar vivendo em sociedade, como problemas familiares, problemas sociais causados pela condição financeira, pela educação que recebe e o contexto em que vive (SANTOS, 2018).

Para Souza (1996) os fatores relacionados ao sucesso e ao fracasso acadêmico se dividem em três variáveis interligadas, denominadas de ambiental, psicológica e metodológica:

O contexto ambiental engloba fatores relativos ao nível socioeconômico e suas relações com ocupação dos pais, número de filhos, escolaridade dos pais, etc. Esse contexto é o mais amplo em que vive o indivíduo. O contexto psicológico refere-se aos fatores envolvidos na organização familiar, ordem de nascimento dos filhos, nível de expectativa, etc, e as relações desses fatores são respostas como ansiedade, agressão, autoestima, atitudes de desatenção, isolamento, não concentração. O

contexto metodológico engloba o que é ensinado nas escolas e sua relação com valores como pertinência e significado, com o fator professor e com o processo de avaliação em suas várias acepções e modalidades (SOUZA, 1996, p. 56)

As dificuldades de aprendizagem estão associadas a diversas questões que podem afetar o desempenho acadêmico, incluindo fatores psicológicos e ambientais. Com isso, os pais são um fator importante e decisivo no progresso de seus filhos na escola, pois o acompanhamento é fator decisivo para que a criança consiga um bom desempenho na escola, sabendo que a educação faz parte de um conjunto, onde a escola trabalha junto com a família para garantir educação de qualidade (TORRES *et al.* 2016).

Influência da família na aprendizagem

A família é a base sobre a qual os seres humanos são formados e o primeiro ambiente em que se estabelecem valores e segurança. Se isso não for bom, será difícil para os alunos absorverem o que é ensinado na escola.

Segundo o artigo 227 da Constituição Federal (CF):

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1988).

Numa reflexão sobre a influência da família no rendimento escolar dos filhos, é importante analisar um dos sérios problemas presentes em muitas escolas, sobre o qual já foi citado anteriormente, que são as dificuldades de aprendizagem. Sobre essas dificuldades, pode-se encontrar em Polity (2001), um tratamento às mesmas como um sintoma psicossocial, com pelo menos três constituintes básicos: a criança, a família e a escola. Para a autora, sua evolução está intimamente relacionada com a estrutura e dinâmica funcional do sistema familiar, educacional e social no qual a criança está inserida.

Nessa discussão tem algo sobre o qual não se pode deixar de comentar, e que vem lembrado por Zick (2010), que é se ter uma realidade no país, na qual um elevado número de crianças é, de um certo modo, carente de família, quando se pensa na concepção de família idealizada.

São crianças que vivem com a separação dos pais, com uniões informais, em alguns casos, criadas com avós, tios etc. Tem-se ainda aquelas que vivem com os pais, no entanto, falta atenção, falta afeto, algumas vezes recebem, constantemente, presentes como se esses pudessem compensar a falta de uma relação afetiva (ZICK, 2010).

Zick (2010), acrescenta que se tem, ainda, o fenômeno da cultura da violência presente em muitas famílias (agressões, ameaças, espancamentos), além dos abusos sexuais, o abandono paterno e/ou materno, a falta de tempo que os pais têm para ficarem junto com os filhos. Todos esses fatores que dizem respeito ao ambiente familiar, além de colocarem uma sombra na imagem da família podem interferir no desenvolvimento dessa criança.

Quando o ambiente familiar não proporciona segurança e proteção aos seus integrantes surge uma condição de vulnerabilidade. Porém existem dois termos que podem ser dados para essa situação: Família desestruturada e família desassistida. A falta de estrutura familiar está diretamente ligada a fatores como comportamentos agressivos em casa, situações de violência, uso do álcool, drogas e outros vícios que prejudicam o ambiente domiciliar. Já a família desassistida é aquela onde os membros não têm condições mínimas adequadas de sobrevivência (GONÇALVES, 2019).

Percebe-se desta forma que a interação família/escola é necessária, para que ambas conheçam suas realidades e suas limitações, e busquem caminhos que permitam e facilitem o entrosamento entre si, para o sucesso educacional do filho/aluno. Nesse sentido, faz-se necessário retomar algumas questões no que se refere à escola e à família tais como: suas estruturas e suas formas de relacionamentos, visto que, a relação entre ambas tem sido destacada como de extrema importância no processo educativo das crianças. Como suporte teórico para sustentar a pesquisa sobre a importância da relação família/escola para o desempenho escolar das crianças de 5ª série do Ensino Fundamental, fez-se necessário versar sobre alguns aspectos diretamente ligados a essas questões (SOUZA, 2018, p. 16)

Numa descrição de Marturano apud Funayama, (2000) o impacto positivo do ambiente familiar sobre o desempenho da criança na escola, depende de dois fatores: experiências ativas de aprendizagem que promovem competência cognitiva e um contexto social que oferece autoconfiança e interesse ativo em aprender.

Não se ignora que o primeiro instrumento de socialização de qualquer indivíduo, é o âmbito familiar, tendo um papel determinante no decorrer de sua trajetória, cuja influência reflete-se no amadurecimento e desenvolvimento biopsicossocial, que acaba afetando os aspectos psicológicos, biológicos e sociais, o que traz consequência para que a criança tenha o seu desenvolvimento auxiliado por esses aspectos ou retardado.

As principais habilidades sociais, como a preparação para administrar e resolver conflitos, o controle das emoções, expressão de sentimentos diversos e outras tantas, a criança começa a adquirir no ambiente familiar. Não existe uma receita pré-estabelecida e que se garanta eficaz para educar filhos, pois cada família é um mundo particular com características peculiares.

Já se ouviu muito, diante de um comportamento inadequado de uma criança, adolescente ou jovem a frase “a família não soube educar”. Existe também a associação drogas, violência, marginalidade/ família desestruturada. Pratta e Santos (2009) chamam a atenção para estudos que foram realizados com adolescentes que consomem drogas, demonstrando que diversos aspectos do universo familiar podem atuar como fatores que propiciam o envolvimento dos adolescentes com substâncias psicoativas.

Alguns estudos têm mostrado que a dificuldade de aprendizagem da criança pode estar relacionada a pouca atenção dada pelos pais. Claro que esse não é um único fator desencadeante das dificuldades de aprendizagem, mas, é um dos mais importantes e deve ser levado em conta pela escola. E, a pouca atenção dos pais, a negligência com o acompanhamento dos filhos, traz consequências, como mostra Fraiman (1997, p. 19):

Os filhos/alunos, sentindo-se abandonados, carentes de atenção e afeto, muitas vezes, como percebemos, podem acabar por chamar a atenção de seus pais/professores, ainda que inconscientemente, através de notas baixas, do desestímulo nas aulas e mesmo pela agressividade, pois assim seus pais têm que vir à escola “forçados” para receberem orientações e se inteirarem sobre o andamento escolar destes, demonstrando assim algum interesse.

O ambiente familiar tem influência inquestionável sobre o desenvolvimento da aprendizagem, assim, se a criança convive em um meio instável, pouco receptivo para as suas necessidades, isso vai ter um impacto negativo em seu rendimento.

Como se pode ver, à família cabe uma enorme responsabilidade que implica, primeiro, em educar os filhos e, permitir que eles sejam educados, também, pela escola, pois o que se vê não raramente, é a família não acompanhar adequadamente a escola, na educação dos filhos e, até desfazer ou ignorar o que a criança aprende no processo educativo.

De acordo com as autoras abaixo:

A família e a escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades ocidentais contemporâneas. Assim, é fundamental que sejam implementadas políticas que assegurem a aproximação entre os dois contextos, de maneira a reconhecer suas peculiaridades e também similaridades, sobretudo no tocante aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, não só em relação ao aluno, mas também a todas as pessoas envolvidas (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 32).

Entre as principais funções da família junto aos filhos, destacam-se o cuidado, a socialização e a proteção. Essas funções vão mudando quanto à sua importância e topografia à medida que a criança vai ganhando autonomia. Entendem-se as funções de cuidado e socialização como a promoção do desenvolvimento em circunstâncias favoráveis, ao passo que a de proteção ganha relevo nos momentos em que o desenvolvimento saudável está ameaçado. (MARTURANO; LEME; ELIAS, 2012).

Dificuldades de aprendizagem: fatores socioeconômicos e o ambiente familiar

São muitos os estudos que tratam da influência do meio sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, como o trabalho realizado por psicólogo Vygotsky, cujos estudos abordam sobre a relação entre desenvolvimento humano e ambiente, sendo que criança e ambiente se influenciam mutuamente.

Vygotsky (2003, p.87), defendia que:

A educação recebida, na escola, e na sociedade de um modo geral cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos, a atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e consequentemente o comportamento da criança na escola.

Seguindo o teórico, pode-se observar que crianças que se desenvolvem em ambientes desfavoráveis, que veem e sofrem práticas violentas em família, que têm ausência de estímulo por parte dos pais ou responsáveis, tendem a ter seu desenvolvimento prejudicado e a serem influenciadas pelas mediações negativas que o meio ao qual estão inseridas lhes submete (SIMÕES, 2020).

Smith e Strick (2012), reiteram o pensamento em que se defende a influência do meio sobre os processos de aprendizagem:

Embora supostamente as dificuldades de aprendizagem tenham uma base biológica, com frequência é o ambiente da criança que determina a gravidade do impacto da dificuldade. A ciência ainda não oferece muito em termos de tratamento médico, mas a longa experiência tem mostrado que a modificação no ambiente pode fazer uma diferença impressionante no progresso educacional de uma criança. Isso significa que, embora as dificuldades de aprendizagem sejam consideradas condições permanentes, elas podem ser drasticamente melhoradas, fazendo-se mudanças em casa e no programa educacional da criança. (SMITH; STRICK, 2012, p. 20)

A relação entre o desenvolvimento humano e o meio ambiente não pode ser negada, pois as crianças e o meio ambiente interagem diretamente entre si. Crianças que se desenvolvem em circunstâncias desfavoráveis, presenciam e vivenciam violência na família com pouco incentivo dos pais, muitas vezes têm seu desenvolvimento prejudicado e são afetadas pela mediação negativa que lhes é proporcionada pelo ambiente. Em comunidades desfavorecidas, poucas famílias têm materiais, jogos, livros ou mesmo tempo e energia suficientes para cuidar de seus filhos, e a vida escolar pode ser moldada pelas experiências que acompanham as crianças (CARARA, 2015).

Em realidades nas quais existe elevada desigualdade social, cada vez mais famílias têm tido dificuldades para cumprir com tarefas diárias e primordiais, tais como o suporte e proteção social dos membros mais vulneráveis, ou seja, suas crianças. Pode-se estabelecer

associação direta entre o desempenho escolar e a situação social de alunos, pois os maiores índices de fracasso escolar estão localizados em regiões periféricas com pessoas de baixa renda, evidenciando como um ambiente desfavorável promove uma desvantagem social para muitas dessas crianças (NOGUEIRA *et al*, 2022).

A vulnerabilidade social é uma condição de vulnerabilidade material ou moral do indivíduo relacionada ao desemprego, moradia, alimentação, falta de ambiente familiar e exclusão social. Isso se traduz em dificuldades de acesso a oportunidades sociais, econômicas e culturais, seja no governo, nos mercados ou na própria sociedade. A vulnerabilidade tem dois fatores principais: problemas econômicos e sociais que levam à insegurança e incerteza nas condições de vida dos indivíduos e estratégias e recursos para lidar com a situação, que por sua vez são insuficientes (XIMENES, 2015).

Até 2017, o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) havia melhorado e, mesmo assim, o Brasil ainda poderia ser um centro da fome. O poder de compra reduzido, o aumento dos custos, a falta ou a dificuldade de acesso à educação agravam ainda mais as desigualdades sociais (OXFAM, 2021).

Com base nesses fatores, muitos pesquisadores buscaram identificar os fatores que contribuem e estão mais especificamente ligados ao desempenho escolar dos alunos em idade escolar. Estudos também mostram como a escola deve agir para consolidar a parceria com a família.

É indispensável que família e escola sejam parceiras, com os papéis bem definidos, onde não se pratica a exigência e sim a proposta, o acordo. A família pode sugerir encontros para a escola, não ficando presos somente às reuniões formais, pois além de ser um bom momento para consolidar a confiança, podem discutir juntos acerca dos seus papéis. A escola pode estimular a participação dos pais, procurando conhecer o que pensam e fazem e obtendo informações sobre a criança. (LOPES, 2009, p. 01).

Para Pontes (2007), não sendo uma ilha, a escola é influenciada pelo contexto socioeconômico do qual é parte. E exemplifica a partir de transformações que vão ocorrendo, ou seja, no contexto de algumas décadas atrás, havia um processo de disciplinarização corrente nas escolas, marcado pelo autoritarismo nas relações. Nesse contexto, tinha-se, por exemplo, o uso da palmatória como medida disciplinar e dissipadora de conflitos.

Neste contexto, Papalia e Feldman (2013, p. 39-40), lançam a seguinte reflexão:

O que torna cada pessoa única? Embora os estudiosos do desenvolvimento estejam interessados nos processos universais de desenvolvimento vivenciados por todos os seres humanos normais, eles também estudam as diferenças individuais nas características, influências e consequências do desenvolvimento. As pessoas diferem em gênero, altura, peso e compleição física; na saúde e nível de energia; em inteligência; e no temperamento, personalidade e reações emocionais. Os contextos de suas vidas também diferem: os lares, as comunidades e sociedades em que

vivem, seus relacionamentos, as escolas que frequentam (ou se elas de fato vão para a escola) e o trabalho que fazem, e como passam seu tempo livre.

O que as autoras mostram é que mesmo havendo vivências comuns a todos os seres humanos no processo de desenvolvimento, cada pessoa traz em si especificidades, além de terem sua formação vinculada as influências várias, tanto relacionadas a fatores internos como externos. O contexto de suas vidas é que as fazem mais distintas entre si, com vivências próprias e diferentes, como também, com maiores ou menores dificuldades de aprendizagem.

Alguns pais costumam atribuir à escola, a responsabilidade exclusiva pelo processo educacional de seus filhos, como se não fosse um processo compartilhado. O que é ignorado nessa forma de alguns pais conceberem o desenvolvimento educacional dos seus filhos, é que este só será efetivado com êxito, a partir da parceria família/escola, essas duas instâncias devem ser unir em um objetivo único. Para isso, é importante destacar a importância da comunicação constante entre as duas, e, principalmente, os pais serem estimulados a participar da vida escolar dos filhos.

Como destaca Tiba (2006 p.152):

A escola precisa alertar os pais sobre a importância de sua participação: o interesse em acompanhar os estudos dos filhos é um dos principais estímulos para que eles – alunos – estudem. É importante a participação dos pais nas reuniões escolares que todos os meios para os convocar são válidos: recados na agenda, correspondência, telefonemas, e-mails ou mesmo o sistema “boca a boca”. Cada escola pode utilizar o meio que julgar mais suficiente.

É fundamental destacar a importância da família, e compreender que isso não depende da forma como é realizada a organização familiar, ela não deixa de ser uma instância fundamental da sociedade, seja a composição familiar da forma mais tradicional, seja de acordo com diferentes arranjos familiares que se tem na modernidade, o importante é a base que ela constrói para o indivíduo, as referências e os valores que transmite.

A família, do ponto de vista do indivíduo e da cultura, é um grupo tão importante que, na sua ausência, dizemos que a criança ou o adolescente precisam de uma “família substituta” ou devem ser abrigados em uma instituição que cumpra as funções materna e paterna, isto é, as funções de cuidados e de transmissão dos valores e normas culturais – condição para a posterior participação na coletividade. (BOCK *et al*, 2002 p. 249)

Piaget (2012) destaca que aprender é um processo de investigação pessoal em que se formulam hipóteses como faz um pesquisador, o qual tem inspirações, engana-se, avança e recua, sofre e se alegra sucessivamente. Assim, as aprendizagens reais não se fazem meramente copiando do quadro ou diante do simples ato de prestar atenção ao professor. Abandonar as cartilhas e confrontar os alunos com a riqueza do contato simultâneo com

todas as letras, qualquer palavra, frases e textos, é que, de forma significativa, tem revertido os insucessos em muitas salas de aulas.

É imprescindível que, ao detectarmos dificuldades na aprendizagem, tenhamos como ponto central o aluno como um todo e não somente aquela área de conhecimento no qual o mesmo se mostra mais ineficiente. A partir desse diagnóstico, podemos sim, nos deter na dificuldade que o aluno apresenta e escolher os procedimentos e estratégias que podem levar a sanar tal situação.

Almeida (2003) analisa que na formação docente, “é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades”, sabendo reconhecer e conhecer essas necessidades propiciando subsídios necessários à atuação. Assim, a relação entre professor e os demais atores sociais, à medida que se estreita e ambos crescem em sentido prático e teórico (práxis), concebe a confiança, o respeito entre a equipe e favorecer a constituição como pessoas.

Uma ação educativa consciente, comprometida com os processos socioculturais e a concepção psicológica do educando, não pode se fechar numa redoma de vidro, transformando-se num ato perene. A educação tem que ser flexível, adaptável, assim, às mudanças e reviravoltas sociais e, acima de tudo, crítica, reflexiva, caso contrário, torna-se ineficaz e sem sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É muito comum uma análise das dificuldades de aprendizagem levando em conta fatores internos, escola, professores, métodos de ensino, motivação, indisciplina, no entanto, é fundamental essa visão geral de um processo contínuo, que é a formação, o desenvolvimento do ser humano, os reflexos dos diferentes entornos nesse processo, e como algumas realidades podem ter vulnerabilidades que acarretam mazelas tão profundas que dificultam o desempenho escolar.

A escola é um espaço social em que estão inseridos diversos alunos, os quais vivem em diferentes realidades e podem apresentar problemas distintos. Nessa perspectiva, é importante que a escola esteja atenta para reconhecer, dentro de suas possibilidades, como cada aluno vive e o seu contexto social fora da escola, sobretudo, a constatação de possíveis vulnerabilidades, para então elaborar estratégias que possam ajudá-los.

Uma questão importante é a construção de um contexto saudável para o desenvolvimento da criança, e a partir do momento em que as duas instâncias se unem, família

e escola, com certeza, isso pode ocorrer. Desde o processo de mudanças mais profundas na educação, que fala sobre a relação escola/família/comunidade. É importante essa compreensão sob via dupla, a comunidade na escola e a escola na comunidade, desenvolvendo projetos, fazendo intervenções necessárias com parcerias diversas.

Ações que possam transmitir segurança e ser um fator estimulador para a aprendizagem são importantes, pois a criança verá a sua volta, pessoas comprometidas com o seu crescimento, com o seu desenvolvimento, o que fará bem para a sua afetividade, para sua evolução cognitiva, para a sua formação como um todo.

REFERÊNCIAS

CARARA, M.L. **Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar**. Monografia; (Especialização) Educação e Direitos Humanos: Escola, Violência e Garantia, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2015.

COELHO, M.A. **Família e dificuldade de aprendizagem: uma leitura psicopedagógica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado), Psicopedagogia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GOMES, M. F. **Vulnerabilidade social e desempenho escolar: um estudo de caso em escola estadual do município de Cajazeiras-PB**. Monografia(Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, Cajazeiras, 2018.

GONÇALVES, Josiane Peres, **Estruturadas X desestruturadas: percepções de família entre profissionais da educação**. Revista Educação em questão, 2019. Disponível em: file:///C:/Users/usuario/Downloads/mmaeditora,+2.1+Estruturadas+x+Desestruturadas%20(1).pdf>. Acesso em: 05 jun. 2022

MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. C. S.; LEME, V. B. R. A família e o desenvolvimento do escolar. In: MELCHIORI, L. E.; RODRIGUES, O. M. P. R; MAIA, A. C. B. (Orgs.). **Família e crianças - Reflexões teórico-práticas sobre os cuidados com as crianças**. Curitiba: Juruá Editora, 2012. p. 137-152.

NOGUEIRA, Q. K. P. et al. Fracasso escolar e vulnerabilidade social: a relação e consequência no contexto psicológico. **Revista Expressão Católica**, v. 11, n. Especial, p. 121-132, 16 nov. 2022.

OSTI, A. **Dificuldades de aprendizagem, Afetividade e Representações Sociais: reflexões para a formação docente**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

OXFAM International, **Relatório da OXFAM - janeiro de 2021**. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/wp-content/uploads/2021/01/bp-the-inequality-virus-110122_PT_Final_ordenado.pdf?utm_campaign=davos_2021_-_pre_lancamento&utm_medium=email&utm_source=RD+Station>. Acesso em: 05 jun. 2022.

PERRAUDEAU, M. **Estratégias de Aprendizagem – como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Tradução Álvaro Cabral. 4. ed. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2012.

POLITY, E. **Dificuldade de aprendizagem e família: construindo novas narrativas**. São Paulo: Vetor, 2001.

SANTOS, R. A. F. **Reflexos do meio social na aprendizagem do aluno**. 2018. 43. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

SIMÕES, E. D. F. As dificuldades de aprendizagem e a vulnerabilidade social **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 1, p. 3037-3046, 21 jan. 2020.

SMITH, C; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TIBA, I. **Disciplina: limite na medida certa: novos paradigmas**. 78 ed. São Paulo: Integrare, 2006.

TORRES, N. L. **Dificuldade de aprendizagem: além do Muro Escolar**. FAMA – Faculdade Amadeus II Encontro Científico Multidisciplinar – Aracaju/SE – 17 e 18 de maio 2016

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José C. Neto; Luís S. M. Barreto; Solange C. Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZICK, G. S. Os fatores ambientais no desenvolvimento infantil. **REI - Revista da Educação do IDEAU**, v. 5, p. 64-81, 2010.

CAPÍTULO 3

PEDAGOGIA E BULLYING NAS ESCOLAS: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS

Adriana Alves das Neves
Hélis Cristina Alves de Lima
Tereza Cristina Rodrigues de Lima Bastos
Francisca Eliane Teixeira da Costa Ferreira
Jarbas Rállison Domingos Gomes
André Luiz Façanha da Silva
Glauco José Rocha Diniz
Francisco João Bandeira da Silva
Marcos Gomes Lima

RESUMO

O presente estudo possui como objetivo geral analisar as práticas de bullying nos ambientes escolares e específicos discutir sobre o bullying nos espaços escolares, refletir as causas e consequências do bullying para os discentes e identificar as práticas pedagógicas dos professores frente aos educandos com o ato de bulir. A metodologia para a construção do estudo foi a pesquisa bibliográfica com buscas pela literatura no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na SciELO. A justificativa é devido à necessidade do conhecimento sobre como ocorre o bullying e quais as consequências que pode ocasionar na vida dos envolvidos. Os resultados constataram que o bullying é visto por intimidação, assédio, ameaça ou provocação e se identifica por ações tais como colocar apelidos depreciativos, ofensas, ferir, roubar e excluir, onde precisa ser diminuído e para que isto ocorra é necessário a inserção de práticas pedagógicas no âmbito educacional. Conclusão: é essencial que se estabeleçam ações para inibição ou punição das ações do agressor, minimizando as consequências para as vítimas, salientando a relevância da família e os pedagogos, para que fiquem alerta a qualquer sinal de ação agressiva, por não ter métodos para diagnosticar ou determinar o bullyinista.

Palavras-chave: Pedagogia. Bullying. Causas. Consequências.

INTRODUÇÃO

O bullying é um conceito que a sociedade está cada vez mais atento, principalmente através dos noticiários, que falam de vários casos de violência ou mesmo suicídio, onde alunos sofreram violência (física e psicológica) de diferentes pares. Porém, essa é uma situação que existe nas instituições de ensino, mas que, como muitas situações, acabou com o véu, a violência foi vista como uma brincadeira e aceita como se não prejudicasse o aluno (SANTOS, 2022).

Hoje, o termo “bullying” é utilizado para se referir às diversas formas de violência que um aluno sofre no ambiente escolar, como a violência constante. As consequências disso ficam cada vez mais claras tanto para a vítima quanto para os agressores, muitos alunos abandonam a escola, outros sofrem com traumas que carregam consigo ao longo de suas vidas, e há aqueles que tiram a própria vida quando não conseguem mais lidar com situações de violência. Segundo Sousa, Santos e Novaes (2019), é um problema que afeta quase todas as instituições em maior ou menor grau.

Sabe-se que as consequências atingem direta ou indiretamente todos os envolvidos, pois as testemunhas também estão cientes da situação e vivem em meio ao clima negativo do ambiente escolar. Há muita preocupação e por isso é necessário discutir questões relacionadas ao combate ao bullying escolar, principalmente na educação infantil, onde um trabalho mais amplo pode ser feito (PASSOS, 2011).

A escola tem um grande papel no combate ao bullying, como ratifica os autores Silva e Borges (2018), que por conta deste fato, é muito importante que a escola crie uma fonte de diálogo entre o aluno e à instituição, para que se sinta protegido e compreendido, para informar a administração sobre todos os problemas e dificuldades que sofre. É importante que a escola saiba reconhecer as situações em que ocorre o bullying, para evitar esse problema, é importante uma parceria entre a escola, o aluno e sua família.

Segundo Silva (2022), é muito valioso abordar esse tema com os alunos em sala de aula, em todos os níveis e modalidades, pois praticar a conscientização também ajuda a prevenir o bullying na escola. A sensibilização é um método pelo qual os professores podem combater este problema no setor da educação, mas para serem eficazes, devem ser tomadas iniciativas para melhorar a comunicação e a reflexão sobre o assunto, tendo em conta não só a prevenção, mas também as suas consequências.

O bullying na escola pode assumir muitas formas, como o bullying físico (bater, dar tapas, puxar ou puxar o cabelo, empurrar, brigar, jogar objetos, roubar, etc.), bullying verbal e emocional (insultar, fofocar, provocar, xingar, ameaçar, etc.) ou formas mais virtuais como o cyberbullying, que inclui o uso de e-mail, internet, mensagens de texto, redes sociais, chat e celulares para assediar, humilhar, espalhar boatos e marginalizar (PATCHIN; HINDUJA, 2006 apud DE SOUZA, 2022).

O bullying pode fazer com que uma criança ou adolescente tenha ataques de ansiedade, abandone a escola e, em casos extremos, o pior pode acontecer, pois há muitos relatos de suicídios de adolescentes vítimas de bullying. Nesta perspectiva, a questão norteadora do estudo foi a seguinte: Como amenizar a prática de bullying nas escolas?

O objetivo geral é analisar as práticas de bullying nos ambientes escolares e os específicos buscam discutir sobre o bullying nos espaços escolares, refletir sobre o bullying e suas consequências para os discentes e identificar as práticas pedagógicas dos professores frente aos educadores. A metodologia do estudo foi embasada em conceitos que atendem a pesquisa com seu tema principal, desse modo, o atual estudo teve abordagem qualitativa exploratória.

A justificativa para escolha do trabalho é devido à necessidade do conhecimento sobre como ocorre o bullying e quais as consequências que pode ocasionar na vida dos envolvidos, visto que para alguns é tido como brincadeira, no entanto, esse fenômeno é considerado um problema, tendo uma incidência maior em espaços escolares.

Ademais, torna-se relevante discutir o tema no âmbito pedagógico, visto que, é fundamental a escola minimizar as atitudes de violência no ambiente escolar, e seu o papel é proporcionar métodos que facilitem o bem-estar dos discentes, e, a pedagogia exerce essa função, corroborando assim o processo de ensino/aprendizagem.

METODOLOGIA

Analisar as práticas de bullying nos ambientes escolares e não escolares, este estudo está pautado na abordagem qualitativa por não envolver operações estatísticas. Segundo destacam Patias e Hohendorff (2019, p. 3), “o raciocínio ou a lógica da pesquisa qualitativa é a indutiva, partindo do específico para o geral”. A essência da pesquisa qualitativa localiza-se na minuciosa descrição do pesquisador, desta forma ele abordará de forma indutiva suas pesquisas.

Assim, o estudo de caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, de modo a permitir uma discussão do tema abordado por vários autores, dando ênfase no que está sendo explorado.

Ela servirá, como primeiro passo, para sabermos em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo passo, permitirá que estabeleçamos um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação das variáveis e na elaboração do plano geral da pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 59).

Para a construção da pesquisa bibliográfica foram realizadas buscas pela literatura no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na SciELO, que representam os maiores indexadores de periódicos científicos do Brasil e do mundo. Nesses campos foram considerados apenas os artigos científicos publicados entre 2015 e 2021, somando-se a outros materiais importantes, como os livros, que foram úteis para alcançar os objetivos delimitados.

As buscas pelos artigos nas bases do Portal da CAPES e da SciELO ocorreram a partir da combinação dos descritores “BULLYING” and “PEDAGOGIA”, que permitiram um resultado mais refinado das obras. Após a leitura dos seus títulos viu-se que apenas 23 (vinte e três) tinham ligação direta com esse estudo. Foram descartados os resultados duplicados ou que não discutiam a pedagogia e bullying: causas e consequências. As principais ideias dessas obras foram extraídas, confrontadas entre si e permitiram construir uma reflexão sobre o tema. O bullying e seus efeitos no espaço escolar

Ainda há pouca pesquisa sobre bullying, e apenas algumas intervenções linguísticas nacionais foram publicadas cientificamente sobre sua ocorrência (Silva et al., 2018). Este

fenômeno representa uma atitude violenta, deliberada e repetida de uma pessoa ou grupo em relação aos outros. Geralmente ocorre em uma relação de poder desigual e a pessoa que sofre essa violência fica em desvantagem e sem condições de se defender (VIEIRA, ALEXANDRE, CAMPOS & LEITE, 2020).

Também é conhecido como intimidação, assédio, ameaças ou intimidação e pode ser identificado por certas ações, como usar apelidos depreciativos, insultar, zombar, humilhar, insultar, roubar e afastar. Esse tipo de violência é composto por diferentes personagens, que podem ser a vítima, o(s) agressor(es), testemunhas e até a vítima/agressor que sofre e também participa do bullying (SANTOS & JUNIOR, 2014).

A agressão pode assumir várias formas e ser verbal, física, relacional e/ou sexual. O bullying verbal inclui ameaças e xingamentos. Em sua forma física, isso inclui comportamentos como chutes, socos e empurrões. O relacionamento remete à exclusão da ação, espalhando boatos e mentiras. Sobre a sexualidade inclui comentários e comportamento de natureza sexual (REIS, FRANCISCATTO, SILVA, SIMÕES & NOGUEIRA, 2016).

Também é importante considerar o cyberbullying, onde a agressão é usada por meios eletrônicos, como computadores e telefones celulares (SEIXAS, FERNANDES & MORAIS, 2016).

O bullying é um evento que engloba vários e distintos fatores. A prática do bullying pode estar relacionada, entre outros, ao consumo de tabaco e álcool (Marcolino, Cavalcanti, Padilha, Miranda & Clementino, 2018; Mello et al., 2017); pobre envolvimento afetivo com os pais ou ausência de um dos pais, ou ambos (Senra, Lourenço, & Pereira, 2011); violência doméstica (Mello et al., 2017; Senra, Lourenço, & Pereira, 2011; Silva, et al., 2018); relações de desigualdade e baixo nível socioeconômico (SENRA, LOURENÇO & PEREIRA, 2011).

Estudos globais têm demonstrado que o bullying afeta negativamente a saúde, a qualidade de vida, o desenvolvimento psicossocial e o ensino e aprendizagem de crianças e jovens (SILVA et al., 2018).

O bullying pode causar sentimentos de medo, irritabilidade, baixa autoestima, sentimentos de solidão, baixo rendimento escolar, resistência à escolaridade e retraimento, podendo levar ao suicídio nas vítimas (ANDRADE & LI, 2020; BRITO & OLIVEIRA, 2014; MELLO, et al., 2017).

As consequências desse tipo de ofensa também foram associadas a transtornos de pânico, fobia escolar e social, ao transtorno de ansiedade, ao transtorno de estresse pós-traumático (TEPT) e à depressão (Andrade & Li, 2020; Silva, 2010; Vieira et al., 2020). É

importante considerar que as consequências podem ser de curto ou longo prazo, podendo afetar diferentes áreas da vida de quem as vivencia (SANTOS & KIENEN, 2014).

A psicologia tem contribuído com atividades nas escolas voltadas para o enfrentamento e prevenção de práticas de bullying e outras violências. Algumas intervenções realizadas por psicólogos utilizaram recursos midiáticos, como filmes, palestras para professores e familiares, grupos de discussão de alunos engajados no assunto, práticas terapêuticas, o “teatro do oprimido”, dentre outras ferramentas que tem sido relevante no combate à violência na escola (ALENCASTRO, ET AL., 2018; BALAGUER, 2014).

Andrade (2014) ao discutir as atividades desenvolvidas pelos psicólogos para combater o bullying escolar, nesse processo foi destacada a importância do papel do profissional psicológico, que principalmente deve estar em contato com os alunos e assumir o papel de mediador entre eles e os professores, promove a disseminação de valores e atitudes em prol de uma educação voltada para a sociabilidade.

A referida autora apontou que a maioria dos psicólogos escolares não se envolve no processo de prevenção do fenômeno, mas deixa essa atitude preventiva para a família. Este é um cenário alarmante, pois se sabe da complexidade do bullying devido às consequências para a saúde dos envolvidos (BARBOSA, PARENTE, BEZERRA & MARANHÃO, 2017; SILVA & NUNES, 2017).

Nesse sentido, pode-se averiguar que esse fenômeno ainda é visto como algo sem relevância por diversos profissionais, que, inúmeras vezes, desconsideram a sua existência e gravidade no contexto escolar, sendo essencial o desenvolvimento de ações que tenham como foco todos os agentes envolvidos no fenômeno, como o agressor, as testemunhas e vítimas, bem como a família e os docentes (ARAÚJO, et al., 2019).

Saraiva, Pereira e Cruz (2019) descrevem estratégias formais e informais que parecem ter resultados significativos na redução do bullying, tais como: fortalecer a comunicação e o vínculo com os pais, o que favorece a orientação parental positiva; melhorar a supervisão do recreio através da formação de educadores e professores em várias instituições. Causas e consequências do bullying para os educandos em âmbito escolar

Em geral, o bullying escolar é uma realidade na maioria das escolas, independentemente das diferenças sociais, culturais e econômicas dos alunos. Isso foi revelado em uma pesquisa realizada em mais de 40 países, onde 14% dos jovens de 13 anos pesquisados disseram ter sido alvo dessa violência nos últimos dois meses, mostrando que esse tipo

de violência escolar é global. um problema (MELLO, MALTA, SANTOS, SILVA & SILVA, 2018).

Um estudo feito no Brasil mostrou que a prevalência desse tipo de violência pode variar de região para região. Dos alunos pesquisados, 7,2% a 48,5% disseram que já foram alvo desse tipo de violência escolar (VALLE, STELKO-PEREIRA, PEIXOTO, & WILLIAMS, 2018).

No estado brasileiro de Sergipe, um estudo desse fenômeno foi feito com 808 alunos de escolas públicas: 32% dos jovens eram visados, 12% eram escritores, 22% eram ambos os papéis e 34% eram testemunhas, o que mostra. ocorrência desse tipo de violência no ambiente escolar (SOUZA, SILVA & FARO, 2015).

Dentro desta realidade estão os educandos que, além de peças imprescindíveis na promoção dos conteúdos, eles também são corresponsáveis decisivos para enfrentar essa situação, de maneira interdisciplinar (BARRETO, ENRÍQUEZ-GUERRERO, PARDO-GARCÍA & VALERO, 2018).

Brandão e Matiazi (2017) ratificam que para que as escolas combaterem o bullying, necessita promover projetos e provocar discussões, que abordem assuntos sobre a democratização, onde exige a necessidade de envolver discentes, docentes e familiares.

É necessário realizar campanhas que visem informar e despertar famílias e escolas, para que os jovens se conscientizem e pensem criticamente sobre a humanização com seus colegas, pois a escola é conhecida como um aprendizado formal e informal, onde deve promover o valor da amizade, cooperação, tolerância e paz (ARAÚJO; CALDEIRA, 2018).

De acordo com estudo realizado por Reis (2020), quase não há pesquisas sobre os fatores sociais que contribuem para o bullying. A pesquisa da autora levantou informações sobre os responsáveis pelo bullying e concluiu que a maioria dos entrevistados associa o bullying à alegria e diversão. Os entrevistados disseram que o ato de alguma forma lhes dá a capacidade de lidar com seus problemas, e sugerem que as vítimas tenham a mesma ideia, ou seja, no caso dos agressores, a vítima vê sua atitude como uma “brincadeira”.

A falta de compreensão do fenômeno é um possível fator que pode contribuir para a subestimação do bullying, e pesquisas apontam que o bullying nada mais é do que uma prática normal dos alunos, fazendo parte do processo de socialização que ocorre no ambiente escolar. (REIS, 2020).

Segundo Neto (2005 p.3, apud Camargo et. al., 2021), aproximadamente 20% dos alunos que são culpados de bullying também são afetados pelo ato e são referidos como

alvos/perpetradores. E esse fenômeno pode estar relacionado a possíveis alterações psicológicas ou diretamente à autoestima, depressão, insegurança e outros fatores que podem promover o bullying como forma de esconder suas limitações.

A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência – ABRAPIA (2005), aponta algumas das causas do bullying, destacando a desagregação da família, que se manifesta em relacionamentos afetivos de baixa qualidade, onde a criança ou jovem é a causa de todos os problemas e pode se tornar o autor ou alvo do bullying.

Lins (2010 apud Quadros et al. (2022) considera necessário que a escola se prepare para a montagem e desenvolvimento de projetos capazes de suprir a, ausência de limites dos educandos, estimulando a presença dos responsáveis no ambiente escolar, o desenvolvimento de uma educação formal de qualidade, além de uma atuação significativa dos responsáveis, baseada em princípios e valores éticos e morais, permitindo que o aluno se sinta amparado e que a escola possa atuar como uma instituição norteadora de princípios da dignidade humana.

Praticas Pedagógicas como ferramenta contra o ato de bullying

O bullying deve ser reduzido, e para isso é necessário incluir práticas pedagógicas no campo da educação, seguidas de acompanhamento com as famílias de agressores e vítimas. A implementação dessas práticas pedagógicas requer estratégias que envolvam professores, alunos, funcionários e familiares na realização de palestras por psicólogos para que alunos e pais estejam cientes do bullying e suas consequências. Segundo as palavras de Lopes Neto (2011):

Outro grande desafio das escolas é a forma como os professores e funcionários intervêm efetivamente sobre os atos de bullying – além das dificuldades para a identificação, o pessoal pode olhar no uso de recursos apropriados para resolver os conflitos à medida que surgem. (LOPES NETO, 2011, p.82).

O diálogo é a maior prática pedagógica que os educadores devem incluir em seu cotidiano para conversar com os alunos sobre o bullying e assim desenvolver um desenvolvimento positivo e saber lidar com o problema apresentado. Essa prática pode reduzir os incidentes de bullying na escola. Como resultado sobre aplicação de estratégias contra o bullying na escola, em livros, artigos foram primeiramente; a identificação do clima escolar. Alguns autores como Vinha, Moraes, Moro (2017), referem ao clima escolar:

Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ela influencia a dinâmica escolar, e por sua vez, é influenciado por ela e, desse modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino aprendizagem.

Segundo Silva et al. (2022), conhecer o clima escolar desenvolve muitas ideias positivas para combater o bullying, proteger o desenvolvimento da aprendizagem, motivar os alunos, influenciar o crescimento pessoal, emocional e social do professor e de todos. A escola deve desenvolver estratégias envolvendo todos os funcionários, os pais e alunos.

De acordo com Miranda e Dusi (2015), a autoestima é o componente básico que une todas as relações humanas e, quando uma pessoa não se sente aceita por quem é, sua autoestima geralmente está em risco. Portanto, segundo os autores, essa situação pode e deve ser interrompida por atitudes principalmente educativas, mas também emocionais e acolhedoras.

O bullying geralmente começa com uma piada de mau gosto do suposto agressor, envolvendo outros colegas. Se acontecer mais de três vezes, pode ser considerado bullying, e se acontecer sempre com a mesma vítima, há mais indícios ainda. Se o docente perceber que o mesmo aluno está sempre isolado, quieto, triste, comportado, provavelmente vai provar que é bullying (FELIZARDO, 2017).

A experiência escolar coletiva proporciona vivências mais permanentes e comunitárias na vida da maioria das pessoas, o que é bem visível nas obras literárias que contam as memórias dos escritores. Trazem ótimas lembranças dos tempos de escola, referentes à infância. Devido à íntima relação entre infância e escola, é difícil para qualquer pessoa separar sua identidade pessoal de sua imagem e memórias de experiências escolares (CORDEIRO, 2015).

A escola sempre foi um lugar de aprendizagem. O desejo de todos é que o ambiente escolar seja saudável e seguro, onde os alunos possam se desenvolver intelectual e socialmente. Portanto, não é aceitável que os alunos sofram violência nesse ambiente, causando danos físicos e/ou emocionais (LOPES NETO, 2005 apud ROCHA et al., 2018).

Segundo Libâneo (2015):

O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. (p. 47).

Portanto, o papel do docente não é apenas ensinar o conteúdo definido no currículo, mas incluir a sensibilidade para entender que ele tem a responsabilidade de dar uma contribuição social por meio de sua prática docente, incentivando todos os seus alunos a construir boas relações com reciprocidade, respeitando a individualidade e as necessidades de cada um (MATTOS, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na construção deste estudo, pode-se inferir que os objetivos propostos foram alcançados, pois foi possível analisar as práticas de bullying nos ambientes escolares, visto que infelizmente, esse é um problema agregado ao ambiente escolar, que causa discussão, frustração, violência, leva à depressão profunda da vítima, perda da vontade de estudar, de morar junto e outros fatores.

As autoridades escolares têm o dever de trabalhar contra o problema e encontrar estratégias que minimizem a situação e evitem que os alunos experimentem tais desentendimentos.

O bullying é uma forma de violência encoberta que tem chamado a atenção porque pode trazer consequências devastadoras para as vítimas e causar danos emocionais e sociais irreversíveis a uma pessoa. Espera-se que este estudo seja informativo para todos os que interagem com ele. Para não promover o bullying escolar, surgiram propostas pedagógicas como um guia para professores e especialistas da instituição de ensino, que ajudaram a diminuir a agressividade no cotidiano escolar, abranger um espaço convidativo e desenvolver melhor no ensino-aprendizagem do educando.

Várias formas de violência ocorreram no ambiente escolar, das quais se destaca o bullying. É importante que os alunos sejam orientados tanto na família quanto na comunidade, e principalmente na escola, para que não ocorra o bullying. O bullying como fenômeno da cultura escolar precisa ser extinto, e para isso é necessário que os atores envolvidos na construção social da escola tenham conhecimento sobre o assunto.

Ficou evidenciado que as políticas escolares devem refletir as melhores práticas formadas por pesquisas científicas e, assim, inserir práticas baseadas em evidências e rejeitar as disciplinares que não tem eficácia, sendo o comportamento de intimidação difundido e variado em forma e severidade, a confiança em sanções criminais não é conveniente.

Então se faz necessário desenvolver medidas para prevenir e/ou punir as ações do agressor e minimizar as consequências para as vítimas. É de extrema importância que os familiares e educadores fiquem atentos aos sinais de comportamento agressivo, pois não existem métodos e/ou pontuações prontas para definir um bullyinista.

REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, L. C. S., Silva, J. L., Komatsu, A. V., Braga, I. F., Carlos, D. M., & Silva, M. A. I. (2018). O teatro do oprimido como estratégia de intervenção na redução do bullying escolar. *Revista de Enfermagem Referência*, 9, 91-98.
- ANDRADE, E. P., & Li, L. S. (2020). As consequências do bullying: autoagressão e suicídio no cotidiano escolar. *Revista educação*, 15(1), 15-22.
- ANDRADE, G. C. (2014). Bullying e sua prevenção: concepções e práticas de psicólogos escolares. *Dissertação de Mestrado*, Universidade de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Brasil.
- ABRAPIA- *Associação Brasileira de Proteção à Infância e à Adolescência*, 2005. Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Disponível em <www.bullying.com.br: Acesso em: 20 mar.2023.
- ARAÚJO, J. D. O.; CALDEIRA, M. R.; Bullying e Cyberbullying: Ameaça ao bem-estar físico e mental dos adolescentes. *Revista Júnior de Investigação*. v. 5. 2018. Disponível em <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/18191/1/249-1-1211-1-10-20181104.pdf>>: Acesso em: 07 mar 2023.
- ARAÚJO, Karissa Alves Oka et al. Bullying na escola na perspectiva das professoras e professores: análise bibliográfica. 2019.
- BALAGUER, G. (2014). As práticas restaurativas e suas possibilidades na escola: primeiras aproximações. *Revista Subjetividades*, 14(2), 266-275.
- G. (2014). As práticas restaurativas e suas possibilidades na escola: primeiras aproximações. *Revista Subjetividades*, 14(2), 266-275.
- BARBOSA, A. K. L., Parente, T. D. L., Bezerra, M. M. M., & Maranhão, T. L. G. (2017). Bullying e sua relação com o suicídio na adolescência. Id on Line *Revista multidisciplinar e de Psicologia*, 10(31),1-19.
- BARRETO, Y., Enríquez-Guerrero, C., Pardo-García, J., & Valero, M. A. (2018). Percepción de educadores sobre consumo de sustancias psicoactivas y bullying en un colegio de Bogotá. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 23(1), 56- 70. <https://doi.org/10.17151/hp-sal.2018.23.1.5>.
- BRANDÃO, E. C.; MATIAZI, L. D.; BULLYING: VIOLÊNCIA SOCIOEDUCACIONAL - DESAFIOS PERMANENTE. *Pedagogia em Ação*. v. 9. n. 1. 2017. Disponível em: . Acesso em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/14120/12254>> 08 abril. 2023.

BRITO, C. C., & Oliveira M. T. (2014). Bullying and self-esteem in adolescents from public schools. **Jornal de Pediatria**, 89(6), 601–607.

CAMARGOS, Nataniely Neves; DOS REIS, Simone; CARVALHO, Angélica Maria Silva. O bullying na infância e seus efeitos na vida adulta. 2021.

DE SOUZA, Gabriela Maia. A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA SOBRE O BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR. **RECIMA21-Revista Científica**

Multidisciplinar-ISSN 2675-6218, v. 3, n. 4, p. e341278-e341278, 2022.

FELIZARDO, Aloma Ribeiro. Bullying escolar: prevenção, intervenção e resolução com princípios da justiça restaurativa [**livro eletrônico**] / Aloma Ribeiro Felizardo. Curitiba: InterSaberes, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, v. 40, p. 629-650, 2015.

LOPES NETO, Aramis Antônio **Bullying: saber identificar e como prevenir**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MARCOLINO, E. C., Cavalcanti, A. L., Padilha, W. W. N., Miranda, F. A. N., & Clementino, F. S. (2018). Bullying: prevalência e fatores associados à vitimização e à agressão no cotidiano escolar. **Texto Contexto Enfermagem**, 27(1), 1-10.

MELLO, F. C. M., Silva, J. L., Oliveira, W. A., Prado, R. R., Malta, D. C., & Silva,

M. A. I. (2017). A prática de bullying entre escolares brasileiros e fatores associados: pesquisa nacional de saúde do escolar 2015. **Ciência & Saúde Coletiva**, 22(9), 2939-2948.

MELLO, F. C. M., Malta, D. C., Santos, M. G., Silva, M. M. A. D., & Silva, M. A. I. (2018). Evolução do relato de sofrer bullying entre escolares brasileiros: Pesquisa nacional de saúde do escolar-2009 a 2015. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, 21(supl. 1), 1-14. <https://doi.org/10.1590/1980-549720180015.supl.1>.

MIRANDA, Simão de. **Previna o bullying: jogos para uma cultura de paz** [**livro eletrônico**]. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

OLIVEIRA, W. A. D., Silva, J. L. D., Braga, I. F., Romualdo, C., Brandão Neto, W., Caravita, S. C. S., & Silva, M. A. I. (2019). Percepções de estudantes sobre bullying e família: um enfoque qualitativo na saúde do escolar. **Cadernos Saúde Coletiva**, 27(2), 158-165. <https://doi.org/10.1590/1414-462X201900020478>.

PASSOS, Libânia Cristina Nucci. **Bullying: Uma visão jurídica da prática no ambiente escolar**. Disponível em: <https://cepein.femanet.com.br/BDigital/arqTccs/0911301033.pdf>. Acesso em: 23 mai.2023.

PATIAS, N. D.; HOHENDORFF, J. V. Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 24, e43536, p. 1-14, 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, Marcia Bastos; DE CARVALHO SILVA, Sonia Maria. O Bullying visto como um tipo de violência ocorrida no ambiente escolar: um levantamento bibliográfico de pesquisas acadêmicas sobre o combate as suas causas e consequências. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas-ISSN 2176-5766**, v. 9, n. 2, p. 26-51, 2022.

REIS, A. P. A., Franciscatto, L. A., Silva, P. A. M. L., Simões, V. A. P., & Nogueira,

M. (2016). As consequências do bullying nas escolas e o papel fundamental da comunidade escolar para intervir e solucionar esse problema. **Educere Revista da Educação**, 16(1), 101-109.

REIS, Katarina Pereira et al. A percepção dos praticantes de bullying na escola. **Educação (UFSM)**, v. 45, p. 77-1-27, 2020.

REISEN, A., Viana, M. C., & Santos-Neto, E. T. D. (2019). Bullying among adolescents: Are the victims also perpetrators? **Brazilian Journal of Psychiatry**, 41(6), 518-529. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2018-0246>

ROCHA, Larissa Abranches Arthidoro; AMORIM, Marcos Vinícius Moyses; ROCHA, Cristiano Andrade Quintão Coelho. DISLEXIA E BULLYING: a ação dos professores para evitar a rejeição por alunos disléxicos em sala de aula. **Caderno Científico UNIFAGOC de Graduação e Pós-Graduação**, v. 2, n. 1, 2018.

SANTOS, T. E. M., & Junior, F. O. B. (2014). Repercussões psicossociais do bullying em adolescentes. **Revista FSA**, 8, 335-345.

SARAIVA, A. B., Pereira, B., & Cruz, J. M. Z. (2019). Violência juvenil, bullying e insucesso escolar: memórias de infância e o início de trajetórias desviantes. **Revista Educação**, 24(1), 89-107.

SEIXAS, S. R, Fernandes, L., & Morais, T. (2016). Bullying e cyberbullying em idade escolar. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, 7, 1-2.

SENRA, L. X., Lourenço, L. M., & Pereira, B. O. (2011). Características da relação entre violência doméstica e bullying: revisão sistemática da literatura. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia** 4(2), 297-309.

SILVA, J. L., Mello, F. C. M., Oliveira, W. A., Prado, R. R., Silva, M. A. I., & Malta,

D. C. (2018). Vitimização por bullying em estudantes brasileiros: resultados da pesquisa nacional de saúde do escolar (PENSE). **Texto & Contexto - Enfermagem**, 27(3), 1-10.

SILVA, L. V., & Nunes, M. R. (2017). Depressão e bullying em adolescentes escolares: um estudo exploratório. [Versão eletrônica], **Revista Perquirere**, 14(3), 140-150.

SILVA, Ludmila Oliveira; BORGES, Bento Souza. **Bullying nas escolas**. Direito & Realidade, v.6, n.5, p.27-40/2018.

SILVA, Mirian et al. **REDUÇÃO DO BULLYING NA ESCOLA POR MEIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**. 2022.

SOUZA, Ana Lúcia Alves de; SANTOS, Letícia Cristina Ribeiro dos; NOVAES, Edmarcius Carvalho. **O bullying escolar e as práticas pedagógicas: reflexões para a prevenção**. 2019. Disponível em: [nivale.br/wp-content/uploads/2019/09/PEDAGOGIA-2017_1-O-BULLYING-ESCOLA-E-AS-PRATICAS-PEGOGICAS-REFLEXOES-PARA-A-PREVENÇÃO.-ANA-LUCIA-](http://nivale.br/wp-content/uploads/2019/09/PEDAGOGIA-2017_1-O-BULLYING-ESCOLA-E-AS-PRATICAS-PEGOGICAS-REFLEXOES-PARA-A-PREVENÇÃO.-ANA-LUCIA-LETICIA.pdf)

LETICIA.pdf. Acesso em 03 mar. 2023.

SOUZA, J. M. D., SILVA, J. P., & FARO, A. (2015). Bullying e homofobia: Aproximações teóricas e empíricas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 19(2), 289-297. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192837>

VALLE, J. E., Stelko-Pereira, A. C., Peixoto, E. M., & Williams, L. C. D. A. (2018). Influence of bullying and teacher-student relationship on school engagement: Analysis of an explanatory model. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, 35(4), 411-420. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400008>.

VIEIRA, F. H. M., Alexandre, H. P., Campos, V. A., & Leite, M. T. S. (2020). Impactos do bullying na saúde mental do adolescente. **Revista Ciência et Praxis**,13(25), 91-103.

VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, A. de; MORO, Adriano. Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar. **Campinas: FE/Unicamp**, v. 1, 2017.

CAPÍTULO 4

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA DE CORDEL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ANOS INICIAIS DA ESCOLA JOÃO ROCHA FIALHO

Túlio Renato Araujo Silva
Francisco Ivo Gomes de Lavor
Francisca Eliane Teixeira da Costa Ferreira
Jackeline Sousa Silva
Hélis Cristina Alves de Lima
Jarbas Rállison Domingos Gomes
André Luiz Façanha da Silva
Francisco João Bandeira da Silva
Marcos Gomes Lima

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre a importância da literatura de cordel e suas contribuições no processo de alfabetização nos anos iniciais da escola de ensino fundamental João Rocha Fialho, localizada no distrito de Gadelha, buscando entender como através de métodos e estratégias de ensino, podem ser utilizadas no decorrer da pesquisa. A preocupação com esse assunto surgiu da necessidade de investigar sobre como a literatura de cordel poderia contribuir de forma significativa na alfabetização dos alunos dessa faixa etária, por ser um tipo de poesia que faz parte da cultura popular e perpassa pela trajetória de muitas gerações, entendendo essa dimensão didático-pedagógica que em suas interações pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem, a partir da aplicação de uma sequência didática, com vistas à iniciação da alfabetização de alunos em processo de alfabetização da língua materna. A abordagem estratégica utilizada foi a pesquisa qualitativa, buscando notar evidências de avanços na leitura de alguns alunos. Tem por objetivo apresentar uma abordagem metodológica em que se articulam alguns momentos pedagógicos com a proposta de alfabetização. O tema explorado nesse trabalho aponta para uma agenda de preocupações sobre como aprimorar a leitura e sobre como os estudantes se desenvolvem, se relacionam e se apropriam da cultura local com esta área do conhecimento ao longo da escolaridade.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem; Literatura de cordel; Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Buscando entender os desdobramentos pelo quais o uso de literatura de cordel tem perdido espaço nas escolas, propôs-se nesta pesquisa discutir sobre literatura de cordel e ensino. Seu objetivo consiste em apresentar a importância da literatura de cordel e apresentá-la como um recurso pedagógico. Neste estudo, discutiremos a inserção da literatura de cordel no rol das correntes da literatura que merecem ser levadas ao espaço escolar.

A importância da literatura de cordel no espaço nordestino tem uma grande significação, pois a função ocupada por ela numa sociedade onde o livro era raro e o analfabetismo existia, era utilizado como um recurso pedagógico. Eram os folhetos lidos pelos alfabetizados que possibilitavam conhecimentos aos analfabetos. A Literatura de Cordel é uma manifestação literária tradicional da cultura popular brasileira, mais precisamente do interior nordestino. Os locais onde ela tem grande destaque são os estados de Pernambuco, Alagoas, Paraíba, Pará, Rio Grande do Norte e Ceará. No Brasil, a literatura de Cordel adquiriu força no século XX, sobretudo entre 1930 e 1960. Muitos escritores foram influenciados por este estilo.

Esse tipo de manifestação tem como principais características a oralidade e a presença de elementos da cultura regional do nosso país. Os versos estão sempre relatando

acontecimentos, fatos políticos, artísticos, lendários, folclóricos ou pitorescos da vida como ela realmente é. Sua produção é simples como o povo; não requer tantas “formalidades”; sua abrangência alcança todas as classes sociais, e para os alunos, traz um leque de recursos que os ajudarão em várias carências de aprendizagem, como a produção textual, a leitura, a escrita, a linguagem não verbal (na análise da xilogravura), apreciação artístico-literária e um universo para a socialização e cidadania.

É importante trabalhar a Literatura de Cordel em salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental porque estabelecem propostas para a difusão dessa arte literária entre os alunos, fazendo com que se promova a qualidade da leitura, o traço forte da oralidade, presente nas falas dos personagens populares (sertanejos, brejeiros, ...) e a elaboração textual focalizando bem como a história do cordel a vida e a obra de grandes cordelistas para que possa conhecer esta riquíssima expressão literária popular.

O cordel que anda meio “esquecido abandonado” pelo povo precisa sobreviver e voltar a ser uma cultura de massa tal como antigamente, podendo ser utilizado para nas escolas em sala de aula na execução de tarefas que enfatizem o desenvolvimento da interpretação de texto do aluno, discutindo as mensagens inseridas nos cordéis trabalhados e em atividades que trabalhem corretamente a grafia das palavras.

O Surgimento do Cordel: Características e História

De acordo com Barroso (2012), a literatura de cordel teve início primeiramente na forma de cantigas trovadorescas, auxiliadas por instrumentos musicais. O trovadorismo estabelece uma ponte entre a literatura de cordel em Portugal e a literatura de cordel no Brasil, porque foi trazido pelos colonizadores que aqui chegaram. As cantigas incorporam os aspectos culturais brasileiros em sua poética, adaptação que ficou conhecida como cordel. Barroso (2012) fala que o gênero ficou conhecido porque suas folhas eram expostas através de barbantes para serem comercializadas nos mercados ou nas feiras livres. De acordo com ela, os cordelistas consideram que a cantoria não pode ser considerada literatura de cordel, apenas o folheto. Porém, a pesquisadora problematiza a questão ao dizer que se pegarmos o folheto (escrito), temos as mesmas métricas, formatos, enfim, a mesma poética. Ela aborda que essa distinção entre cantoria e folheto provavelmente está ancorada numa relação de poder. Barroso (2012) frisa que há na literatura de cordel dois elementos significativos que despertaram o olhar da pesquisadora: a oralidade e o riso, pois a questão de jocosidade (provocar o riso) é muito forte no cordel.

Sua Origem Remota ao Século XVI, Com a Chegada dos Colonizadores Portugueses

No entanto, foi no século XIX que a literatura de cordel ganhou o formato e estilo característicos que conhecemos hoje. Nessa época, os folhetos eram impressos em papel barato, geralmente em formato de folheto ou livreto, e eram vendidos por ambulantes nas feiras e praças das cidades do interior.

Os primeiros cordelistas eram chamados de cantadores, pois recitavam suas histórias de forma cantada, acompanhados por um violão ou uma viola. Eles eram verdadeiros artistas populares, que ganhavam a vida através da venda de seus folhetos e apresentações em festas e eventos.

As temáticas abordadas na literatura de cordel são bastante diversificadas. É comum encontrar histórias sobre lendas e mitos populares, episódios históricos, romances de cavalaria, críticas sociais, contos de fadas, entre outros. A linguagem utilizada é simples e direta, com rimas e métricas características, o que facilita a memorização e o canto das histórias.

Embora a literatura de cordel seja mais conhecida e valorizada no nordeste do Brasil, ela tem ganhado destaque e reconhecimento em outras regiões e até mesmo fora do país. Hoje, existem cordelistas renomados, como Patativa do Assaré e João Paraibano, que são considerados grandes mestres da tradição.

A literatura de cordel, além de seu valor artístico, também possui um importante papel cultural e social. Ela é uma expressão da identidade nordestina e uma forma de preservar a história e as tradições populares. Além disso, os cordéis são uma forma acessível de literatura, já que são vendidos a preços baixos e podem ser lidos e apreciados por pessoas de todas as idades e níveis de escolaridade.

Em resumo, a literatura de cordel surgiu como uma forma de narrativa popular no nordeste do Brasil, e ao longo dos anos se desenvolveu em um importante gênero literário, valorizado por sua originalidade e simplicidade. Ela representa uma parte fundamental da cultura nordestina e continua a encantar e cativar leitores até os dias de hoje.

A Literatura de Cordel nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A literatura de cordel tem um papel importante nos anos iniciais da escolaridade, pois oferece diversas possibilidades de trabalho pedagógico e cultural. Em primeiro lugar, a literatura de cordel desperta o interesse das crianças pela leitura, por meio de suas

rimas e histórias envolventes. Os versos simples e melódiosos facilitam a compreensão e a memorização dos conteúdos, tornando a leitura mais prazerosa e acessível para os alunos.

Além disso, a literatura de cordel permite a abordagem de diferentes temas, como lendas, mitos, contos populares, questões sociais e ambientais, além de aspectos históricos e culturais de diversas regiões do Brasil. Isso possibilita a ampliação do repertório cultural dos estudantes, bem como a valorização da diversidade cultural do país. A leitura de cordel também pode ser trabalhada de forma interdisciplinar, conectando-se com outras áreas do conhecimento, como História, Geografia, Artes, entre outras. Por exemplo, ao abordar uma história sobre o cangaço, é possível explorar aspectos históricos desse período, bem como características geográficas do Nordeste brasileiro.

Além da leitura, a produção de cordéis pelos próprios estudantes pode ser estimulada, desenvolvendo habilidades de escrita e expressão oral. Os alunos podem criar suas próprias histórias, respeitando as características formais desse tipo de literatura, como a métrica, a rima e o estilo.

Por fim, a literatura de cordel também pode promover a valorização da cultura local e das tradições populares, resgatando histórias e lendas que são transmitidas oralmente ao longo do tempo. Isso contribui para o fortalecimento da identidade e do senso de pertencimento dos alunos à sua comunidade. Em suma, a literatura de cordel nos anos iniciais da escolaridade apresenta inúmeras vantagens pedagógicas e culturais, favorecendo o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e expressão dos alunos, além de oferecer uma rica oportunidade de conhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira.

Problematização do Tema

O processo de alfabetização, que já pode ser desafiador tanto para o professor quanto para o aluno quando realizado presencialmente, teve seu grau de dificuldade aumentado pelo cenário de ensino à distância. A falta de acesso a computadores e à internet estável, a inexperiência de escolas que sempre operaram de forma presencial para instituir as aulas online, e as limitações inerentes ao formato digital, especialmente para crianças menores, contribuíram para esse cenário. A alfabetização é necessária para o desenvolvimento sócio-cognitivo das crianças e para que seja possível, inclusive, que outras disciplinas sejam compreendidas. Para minimizar essas dificuldades, é importante que as instituições educacionais e os professores estejam preparados para oferecer suporte adicional às crianças que apresentem desafios na alfabetização. Além disso, é necessário um esforço conjunto para

reduzir a desigualdade de acesso à educação e garantir que todas as crianças tenham as condições necessárias para aprender e se desenvolver.

Justificativa

Como um incentivo a mais que ratifica a importância da Literatura de Cordel para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental I, trabalhando avanços na leitura e interpretação. Além do estudo de diversos temas a leitura de cordel, poderá também ajudar a construir o sistema de representação da escrita, pois com o incentivo dos professores, os alunos se dedicarão a escrever, conhecer a poesia e suas estruturas (versos, rimas).

Como é possível aprimorar o processo de alfabetização utilizando a literatura de Cordel no ensino fundamental? Podendo proporcionar uma vivência agradável e prazerosa entre a oralidade e a escrita. A Alfabetização perpassa por caminhos de descobertas e novidades e pode ser feita de forma mais simples, a literatura de cordel ajusta um tom mais lúdico dentro desse processo.

Marcado pelas rimas, o cordel é um jeito de contar histórias que tem uma forma única no papel e também na voz. Ler, ouvir, escrever e declamar cordéis com as crianças é uma maneira de trabalhar o desenvolvimento da linguagem, focando nas relações entre escrita e oralidade. Ao tratar da grafia, por exemplo, o professor pode em sala de aula utilizar-se do cordel para executar tarefas que enfatizem o desenvolvimento da interpretação de texto do aluno, discutindo as mensagens inseridas nos cordéis trabalhados e em atividades que trabalhem corretamente a grafia das palavras, trazendo também um pouco da cultura raiz para a sala de aula. Tendo como objetivo trabalhar o uso da Literatura de Cordel no processo de ensino-aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental I.

Diante do exposto, emergiram os seguintes questionamentos:

- 1- Quais concepções e métodos utilizados a literatura de cordel pode auxiliar na aprendizagem da leitura e escrita dos alunos?
- 2- Quais são as dificuldades encontradas pelo professor e dos alunos nesse processo de alfabetização?
- 3- Os alunos demonstraram interesse diante da proposta literária como ferramenta metodológica para o avanço na leitura e escrita?

METODOLOGIA

O presente trabalho utilizou a pesquisa qualitativa, tendo por objetivo analisar e acompanhar o desenvolvimento da leitura e escrita utilizando a literatura de cordel como instrumento didático-pedagógico dos alunos dos anos iniciais da escola da rede pública

municipal E.E.F. João Rocha Fialho, localizada no distrito de Gadelha - Iguatu - CE. O trabalho foi realizado na turma do 3º ano "A" do fundamental I do ano de 2023 entre os meses de março à maio com a colaboração da professora Raquel Barbosa de Oliveira.

Imagem 1



Imagem 2



(fotos registradas pela professora, no momento em que os alunos faziam a leitura da literatura de cordel em círculo na sala de aula)

A turma tem um total de 19 alunos. Foram utilizadas poesias de cordel em sala para auxiliar no processo de aprendizado tanto na leitura quanto na escrita. O método utilizado foi a abordagem dos temas das poesias onde os alunos puderam observar a estrutura do texto, a empregabilidade das palas, as estrofes e as rimas. Foi abordado também a questão

cultural expressadas pelas principais características a oralidade e a presença de elementos da cultura regional do nosso país, nas análises da xilogravura, folclóricos ou pitorescos da vida sertaneja.

Imagem 3



Imagem 4

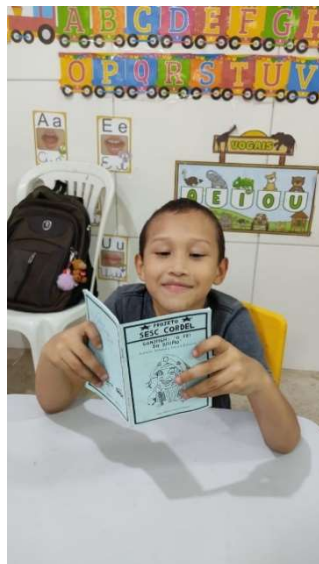


Imagem 5



(Imagens registradas pela professora em sala de aula de alguns alunos no momento da leitura)

Para obter resultados sobre a utilização da literatura de cordel no processo de alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, foi utilizada a metodologia de pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa busca entender e descrever fenômenos complexos de maneira mais profunda, explorando diferentes perspectivas e interpretando os significados atribuídos pelos participantes.

As estratégias aplicadas usando a literatura de cordel como ferramenta didática-pedagógica foram as de **Leitura compartilhada**: Lendo em voz alta para os alunos, incentivando-os a acompanhar o texto. Isso ajuda a desenvolver habilidades de compreensão e entonação. **Escrita e traçado**: Incentivando a escrita e o traçado de letras, palavras e frases, começando com atividades práticas e gradativamente avançando. **Jogos educativos**: Usando os jogos interativos para praticar habilidades de leitura e escrita, tornando o aprendizado mais envolvente. **Roda de leitura**: Realizando sessões de leitura em grupo, onde os alunos compartilham suas experiências com livros e histórias das literaturas de cordel. **Material diversificado**: Utilizando diferentes tipos de materiais, como livros, vídeos, histórias em poesias, atendendo aos interesses variados dos alunos. **Aprendizado contextualizado**: Relacionando as atividades de alfabetização com situações da vida cotidiana dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo. **Avaliação formativa**: Acompanhe o progresso dos alunos de forma contínua, identificando suas dificuldades para ajustar a abordagem de ensino.

Nesta pesquisa-ação, desde o surgimento das primeiras ideias que movimentaram este estudo, sempre foi uma preocupação do pesquisador deste aplicar através de meios práticos a proposta do “novo olhar” do uso da literatura de cordel com um grupo de discentes regularmente matriculados em uma escola da rede pública – meio de comprovar ou refutar a hipótese pensada para o ensino da leitura e escrita. E como se trata de uma análise de dados e posterior intervenção, algumas escolhas se tornaram previamente necessárias visando cumprir os objetivos.

Sabendo disso, desde a elaboração do projeto se viveu uma espécie de dilema sobre algumas questões da sequência didática: onde a pesquisa prática? Em qual contexto poderia ser realizada? Com alunos de qual nível escolar? Qual a obra do cordel a ser trabalhada integralmente nos encontros de leitura (intervenção) com o objetivo de possibilitar aos envolvidos, experiências de letramento literário? As escolhas foram realizadas. Quais foram e o que as motivaram passam a ser objeto de discussão a partir de agora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Utilizar a literatura de cordel no processo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental pode trazer diversos retornos positivos, pois essa abordagem traz consigo várias vantagens educacionais. As rimas, a musicalidade e o formato atrativo dos folhetos de cordel podem despertar o interesse dos alunos pela leitura. Os temas abordados no cordel muitas vezes estão relacionados à realidade dos alunos, facilitando a compreensão e tornando o aprendizado mais significativo. As rimas e a estrutura poética do cordel ajudam no desenvolvimento da linguagem, vocabulário e compreensão oral podendo inspirar os alunos a escreverem seus próprios poemas e histórias, estimulando a criatividade e expressão pessoal.

Através do cordel, é possível integrar diferentes disciplinas, como história, geografia e ciências, enriquecendo a experiência de aprendizado. O formato poético do cordel pode facilitar a introdução ao processo de escrita, incentivando os alunos a produzirem seus próprios textos. O cordel pode ser uma ferramenta para abordar temas relacionados à inclusão e diversidade, promovendo uma cultura de respeito e empatia.

Os alunos têm a oportunidade de conhecer e valorizar uma forma de expressão literária típica do país sendo uma poderosa aliada no processo de alfabetização, pois além de trabalhar a leitura e a escrita, também contribui para o desenvolvimento cultural, emocional e social dos alunos, tornando o aprendizado mais enriquecedor e prazeroso.

Através do uso da literatura de cordel na sala de aula da turma do 3º ano, a professora relata que pode notar uma evolução significativa em seus alunos, que mostraram um desenvolvimento gradativo melhorando a leitura e escrita, as relações sociais, melhorando a interação entre os mesmos e despertando a curiosidade e a criatividade dos alunos para criarem suas próprias poesias de cordel estimulando o sócio-cognitivo de cada um positivamente e aprendendo um pouco mais sobre a cultura popular nordestina.

Com a literatura de cordel, é possível trabalhar temas do cotidiano das crianças, como a vida no campo, festas populares, lendas e histórias tradicionais, adaptando-os para a linguagem dos folhetos. Essa abordagem permite que os alunos se aproximem da leitura de forma prazerosa e significativa, facilitando a compreensão e estimulando o desenvolvimento do vocabulário, interpretação de texto e habilidades de escrita.

REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo oportuniza refletir e conhecer um pouco mais sobre as referências bibliográficas que falam sobre o processo de alfabetização e o uso de da literatura de cordel nessa etapa de aprendizagem, bem como compreender as estratégias que definem as suas estruturas e metodologias de ensino.

Letramento literário e educação literária: estratégias para formação de leitores críticos.

Na construção do conhecimento todas as etapas que vivenciamos ao longo da vida são importantes e cada uma possui grande significado principalmente no campo da educação. O processo de alfabetização é uma grande etapa enfrentada na vida dos alunos, processo este que é necessário para que o aluno se alfabetize, o seja, desenvolva a capacidade de aprender ler e escrever.

Entretanto outro grande processo de construção de conhecimento se dá através do letramento, este que vai um pouco além do domínio da tecnologia da leitura e escrita, ela leva essas habilidades a um uso competências nas práticas sociais. Como defende Soares (2003, p.90):

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento.

O letramento literário possui uma grande característica que se destaca em meio a outros tantos tipos, pois possui a literatura ocupando um lugar único. O letramento literário

é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, este ocorre em todas as etapas da vida e vai se somando com todos os contatos que as pessoas dispõem com a literatura.

De acordo com as afirmações de Cosson (2009), as práticas de letramento literário fazem parte da responsabilidade da escola, em vista de ser uma prática social, e como tal deve ser desenvolvida e mediada pelas instituições:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2009, p. 23).

A literatura de cordel como instrumento de ensino e aprendizagem

A literatura de cordel dá espaço para o professor trabalhar de maneira interdisciplinar, dando oportunidade para o aluno conhecer e despertar seu interesse não só pela leitura, mas também pela construção de poesias, já que trabalha com rimas e versos, valorizando também o patrimônio cultural cordelístico e mostrando a eles que a nossa cultura está muito ligada a esta literatura de cunho popular. O uso deste material enquanto recurso didático é de extrema importância nesse incentivo, pois, oferece um método simples e inovador de ensinar, possibilitando o estímulo, a percepção, desenvolvendo a capacidade criadora e tudo que envolve aprendizagem.

[...] o professor poderá concluir juntamente com seus alunos, que o uso dos recursos didáticos é muito importante para uma melhor aplicação do conteúdo, e que, uma maneira de verificar isso é na aplicação das aulas, onde poderá ser verificada a interação do aluno com o conteúdo. Os educadores devem concluir que o uso de recursos didáticos deve servir de auxílio para que no futuro seus alunos aprofundem e ampliem seus conhecimentos e produzam outros conhecimentos a partir desses. Ao professor cabe, portanto, saber que o material mais adequado deve ser construído, sendo assim, o aluno terá oportunidade de aprender de forma mais efetiva e dinâmica. (SOUZA, 2007, p. 110).

Portanto, o cordel configura-se como uma ferramenta importante para o ensino, sendo uma maneira de despertar o senso crítico do aluno assim como, a sua capacidade de observação e interação social, política e histórica dessa manifestação popular. Pois esses livretos têm muito a nos dizer sobre a nossa formação cultural e social.

Dificuldades no processo de alfabetização

O processo de alfabetização é um suporte riquíssimo em que a criança é identificada como um sujeito ativo, porém existe as dificuldades de se alfabetizar. Muitas de nossas crianças não atingem o nível de desenvolvimento esperado, não adquire as competências da leitura e da escrita no ano em que estão inseridas. De acordo com Ferreiro (2004 p.10):

“Quando procuramos compreender o desenvolvimento da leitura e escrita do ponto de vista dos processos de apropriação de um objeto socialmente constituído (e não de ponto de vista da aquisição de uma técnica ou transformação) buscamos ver se havia modo de organização relativamente estáveis que se sucediam em certa ordem.”

Devemos compreender o processo de leitura e escrita na criança de modo a respeitar seus limites, levando em consideração como ela está aprendendo, assimilando. O conhecimento deve ser mediado de acordo com a necessidade da aprendizagem, o nível que ela se encontra e suas especificidades. Existem algumas crianças que não compreende o que foi ensinado na escola e sentem dificuldade em se expressar oralmente, de questionarem diante do meio em que está inserido. Ainda segundo Ferreiro (2004 p.15)

“O chegar a ser consciente de certo processo implica sempre uma reconstrução desse conhecimento, em outro nível, e cada reconstrução toma tempo, porque implica um grande esforço cognitivo para superar as perturbações que devem ser compensadas.”

Ao introduzir o cordel na sala de aula, os alunos são expostos a uma forma de literatura que dialoga diretamente com a cultura popular brasileira, possibilitando o resgate e valorização das tradições e identidade cultural do país. Dessa forma, os estudantes podem se identificar e se conectar com a literatura, o que contribui para o seu engajamento com a leitura e escrita.

De acordo com o comentário, já é possível destacar a importância dada à figura do professor no processo da mediação visando formar o aluno-leitor. Por se tratar de um leitor maduro (pelo menos é o que se espera), o docente deve auxiliar o educando ao longo do processo. Assim, é fundamental que o mestre seja um bom leitor, pois, do contrário é grande o risco de promover o processo inverso: afastar o aprendiz do interesse pela prática leitora. Não se deve esquecer que, segundo dito pela autora, o leitor maduro a cada nova leitura se transforma, e para quem está com os saberes em construção talvez seja difícil perceber este aspecto. Ao tentar ampliar a visão sobre a função da leitura, Lajolo (in ZILBERMAN, 1985, p. 59) reconhece que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Analisada sob este viés, a leitura é construção por parte do leitor. Não existe leitura única. O objetivo não é somente decifrar, mas sim atribuir significação (sentidos). O indivíduo deve ser capaz de fazer relação com outros textos que já se encontram em sua memória para “entregar-se” ao novo ou “rebelar-se” contra ele. Segundo Silva (2006, p. 521), o educando deve ser instruído a reconhecer que o sentido não se encontra necessariamente no texto, mas se constrói por meio da interação do próprio leitor com o texto. Em outra produção de

sua autoria, Lajolo (1994, p. 43-44) concorda que “Levar em conta a interação leitor-texto para discutir literatura parece dar conta de forma mais adequada do modo de inserção da literatura na vida escolar [...]”. A pesquisadora reconhece que a qualidade dos textos apresentados tem sua importância na tentativa de aproximar o jovem do interesse pela leitura, mas não é o único – e principal – fator de solução para o problema, pois mesmo diante de um bom texto, o educador pode acabar por explorá-lo através de atividades que tradicionalmente dominam os espaços da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro momento dessa parte da pesquisa constituiu na busca e seleção das fontes bibliográficas que deram sustentabilidade teórica ao estudo. Buscamos as fontes específicas de textos sobre o cordel e publicações, impressões de folhetos de cordel. Além dos autores do referencial teórico utilizado, dialogamos com outros, cuja contribuição nos possibilitou o entendimento das reflexões realizadas.

De acordo com a realidade da turma com a leitura e escrita, sendo que os alunos trazem consigo reflexos do período pandêmico dos anos de 2020 em diante. Foi possível perceber que isso refletiu no processo de aprendizagem de cada um dos indivíduos, sem os mesmos prejudicados pelas aulas remotas e a falta do espaço escolar prejudicou no processo de alfabetização, podendo ver que alguns alunos não evoluíram dentro de sua faixa etária como esperado.

O processo de alfabetização se tornou desafiador para muitos professores após esse período pandêmico, tendo que se apropriar de diversas estratégias para obterem resultados nos avanços da aprendizagem de seus alunos. Foi utilizada a concepção socioconstrutivista: Essa concepção acredita que a aprendizagem é um processo ativo e socialmente construído, onde o aluno é visto como protagonista. Nesse sentido, o ensino deve ser baseado em situações de uso real da língua escrita, em contextos significativos e que estimulem a interação entre os alunos.

E também a abordagem sociocultural: Essa abordagem enfatiza a importância do contexto sociocultural na alfabetização. Ela considera que as práticas de leitura e escrita são influenciadas pelo ambiente em que a criança está inserida, incluindo as práticas familiares e culturais. Portanto, o ensino deve levar em consideração os conhecimentos prévios e experiências culturais dos alunos.

É importante ressaltar que o uso da literatura de cordel no processo de alfabetização requer uma seleção cuidadosa dos textos a serem utilizados, levando em conta o nível de

leitura e compreensão das crianças. É necessário também que os professores tenham conhecimento sobre a tradição e a história do cordel, para que possam contextualizar e enriquecer as aulas.

Por fim, o uso da literatura de cordel no processo de alfabetização promove a diversidade textual, ampliando o repertório literário dos estudantes e despertando o interesse por diferentes formas de escrita. Isso contribui para a formação de leitores críticos e reflexivos, que têm o prazer de ler e buscar novas experiências literárias.

Com os resultados obtidos, entendemos que cordel e educação podem caminhar juntos nos espaços escolares formais, bem como nos espaços informais. Nesta oportunidade, ao ser utilizado como instrumento didático-pedagógico, o cordel estimulou a compreensão literária dos alunos. O trabalho permitiu uma melhor compreensão sobre o uso dessa ferramenta pedagógica por parte dos alunos do 3º ano “A”. Deste modo, percebemos que a literatura de cordel é um elemento didático relativamente significativo no contexto escolar, principalmente no Nordeste brasileiro – e região de características singulares.

As análises dos folhetos de cordéis, das xilogravuras ali empregadas, nos leva a reconhecer a importância de se utilizar como ferramenta de ensino nas aulas de linguagens e humanas do ensino fundamental I, assim como a utilidade socioeducativa de sua arte ao trabalhar com temas que contemplam diferenças culturais e de identidades sociais.

Ao ler cordéis, os leitores são expostos a uma linguagem muito rica, com rimas e metáforas, o que ajuda a desenvolver o vocabulário e a compreensão de diferentes formas de expressão. Além disso, as histórias contadas nos cordéis podem despertar o interesse e a curiosidade dos leitores, levando-os a explorar temas diversos e ampliando seus horizontes de conhecimento.

Quando utilizados como ferramenta de escrita, os cordéis podem estimular a criatividade dos alunos, desafiando-os a criar versos e rimas de forma estruturada. Também podem auxiliar na organização das ideias, já que a métrica e a rima exigem uma certa organização e planejamento.

Os pontos positivos é que a função social e tradicional que essa manifestação cultural exerce nas novas gerações, pois os cordéis, enquanto ferramenta educativa encontra suas raízes fincadas no saber popular que não deve ser desvinculado do processo de ensino e aprendizagem. O cordel mostrou-se efetivo enquanto estratégia pedagógica criativa e dinâmica, na divulgação de conhecimentos, motivação e educação.

REFERÊNCIAS

Artigo acadêmico A história da Literatura de Cordel por A. A. de Mendonça. Disponível em: <<http://www.camarabrasileira.com/cordel01.htm>>. Acesso em 06/04/2023

BARROSO, Helenice. Cordel: uma poética da oralidade e do riso. In. Mesa Redonda - "Folhetos de Cordel, memória e percursos", organização IELT/Memória Imaterial. 20'20" Disponível em: . Acesso em 24 de outubro de 2014

BATISTA, Sebastião Nunes. ANTOLOGIA DA LITERATURA DE CORDEL. Fundação José Augusto, 1977.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

MARINHO, Ana Cristina e PINHEIRO, Hélder. O cordel no cotidiano escolar. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008

SOARES, Magda Becker. Paulo Freire e a alfabetização: muito além de um método. V,4. N,21. 1998

FERNANDES, M; ANDREU, S. Os segredos da Alfabetização: teoria e prática para professores e pais. São Paulo: Ediouro, 2001.

CAGLIARI, L. C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, R. (Org.). Alfabetização e letramento perspectivas linguísticas. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009, Cap. IV-V, p. 61- 68.

ALVES, R. M. Literatura de cordel: por que e para que trabalhar em sala de aula. Revista Fórum Identidades. 2008, ano 2, vol. 4, p. 103-109.

PINHEIRO, Hélder; LÚCIO, Ana Cristina Marinho. Cordel na sala de aula. São Paulo: Duas Cidades, 2001.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização em processo/ Emilia Ferreiro: (tradução Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento paro). - 15. Ed. - São Paulo: Cortez, 2004.

LOPES, José de Ribamar (org.). Literatura de Cordel. Antologia. 3°. Ed. Fortaleza, Banco do Nordeste do Brasil, 1994.

CAVALCANTE, Manoel Cleriston Luna. O cordel na sala de aula: uma proposta para o letramento literário. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós- Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2019.

CONCEIÇÃO, Claudia Zilmar da Silva; GOMES. Carlos Magno. A formação do leitor por meio da literatura de cordel. *Leia escola, Campina Grande*, v. 16, n. 2, 2016.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

CAPÍTULO 5

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONCEITUAÇÃO, FUNDAMENTOS E IMPLEMENTAÇÃO

Samuel Messias Lima Santos
Francisco Ivo de Lavor
Hélis cristina Alves de Lima
Luziete Jorge da Silva
André Luiz Façanha da Silva
Glauco José Rocha Diniz
Francisco João Bandeira da Silva
Marcos Gomes Lima
Diná Souza da Silva

RESUMO

De acordo com a legislação brasileira, a Extensão Universitária há uma indissociabilidade relacionada ao ensino e à pesquisa, compondo o tripé da Educação Superior. Entretanto, ao longo da história, pode-se perceber diferentes conceitos de extensão, consolidação de fundamentos e expressivos desafios de implementação. Este trabalho desenvolve a historicidade dos conceitos e reflexões que expressam fundamentos e desafios de implementação de atividades extensionistas na atualidade. Nesse sentido, tem como principal objetivo, demonstrar o processo conceitual, de fundamentação e os desafios da prática extensionista na universidade. A pesquisa foi classificada como descritiva e exploratória quanto aos objetivos e ao levantamento dos procedimentos utilizados. Os dados foram colhidos por meio da observação direta, em que foram selecionadas e organizadas as fontes através de consultas e leitura do material disponível, com foco na demonstração de conteúdo para a obtenção dos resultados, centrada na relação entre as vertentes mais importantes para uma gestão integrada na administração pública. Os resultados mostraram que, no Brasil, a prática das atividades de Extensão Universitária remonta seu início ao século XX, coincidindo assim com a criação do Ensino Superior, contudo, a extensão na Universidade naquele momento, se apresentava um contrassenso, uma vez, que a existência dela foi ignorada pelas classes populares e não se conseguiu atingir o interesse delas diante das ações a elas ofertadas. Atualmente, a extensão no currículo vai contribuindo a IES o produzir ciência, tecnologia e conhecimento, focada na sua realidade. Ao falar disso, pode-se dizer que vamos aprender com sujeitos sociais e com a comunidade. Tal movimento poderá permitir à universidade o sair o encastelamento e dissociação da realidade local. Como diria Paulo Freire, quanto mais cidadão do mundo nós somos, mais somos cidadão do local. Ao produzir o conhecimento envolvendo interesses da comunidade, ela está sinalizando a abertura à complexidade. Em se falando de Brasil com sua diversidade, valores, saberes e cultura.

Palavras-chave: Conceitos; Fundamentos; Extensão; Universidade.

INTRODUÇÃO

Fronte aos novos caminhos e desafios da educação, onde o acesso às informações, transmissão e absorção de conhecimento estão cada vez mais rápidos, fica insustentável ainda prosseguir com metodologias onde os discentes assumam posição de apenas ouvintes inertes, adquirindo conhecimento por metodologias apresentadas em sala de aula. Nesse sentido, diante da necessidade de se desenvolver o senso crítico dos discentes e em contrapeso ao modelo tradicional de ensino, a extensão universitária é uma parte indissociável da tríade que compõe a universidade, e se torna indispensável na formação acadêmica, possibilitando aos discentes construir o seu próprio conhecimento contíguo a sociedade na qual estão inseridos (BORGES, 2020).

A produção de novos conhecimentos e saberes, como também a divulgação de práticas extensionistas, é uma iminente necessidade para que se possa debater a natureza transformadora da extensão, com objetivo de ser uma parte integrante da formação profissional e acadêmica dos alunos da graduação no Brasil. A extensão, enquanto um dos

pilares desta formação, demonstra a sua importância no processo de interação social com a comunidade (SANTOS; ROCHA; PASSAGLIO, 2016).

Na estrutura universitária, a Extensão se expõe como o componente mais novo da base que dá o suporte às Instituições de ensino. Desde da sua origem e formação no território brasileiro, a Universidade se alicerçou predominante no Ensino e Pesquisa (BATISTA; KERBAUY, 2018).

Foi muito tempo depois da reforma educacional em 1968, que a extensão passou a adquirir algum protagonismo nesse panorama. Não obstante, as suas bases foram lançadas em um momento bem anterior. Na literatura se encontra registros do pensamento extensionista na fase de criação das Escolas Superiores, isso ainda no Império (1822 a 1889). A gênese do que se tornaria a Extensão Universitária, como também a evolução do pensamento extensionista e das políticas conexas a ela que foram marcados por fatores políticos, sociais e intrínsecos às Reformas Educacionais que ocorreram e à configuração do Ensino Superior.

Ao longo desse artigo será demonstrado como essa Extensão assumiu forma em momentos diferentes do Ensino Superior no país. Considera-se que a apresentação dos contextos levou à construção histórica da Extensão Universitária, sendo imprescindível para uma melhor compreensão das concepções e políticas que a nortearam e que atualmente a conduzem (BATISTA; KERBAUY, 2018).

Assim sendo, este artigo tem como principal objetivo, demonstrar o processo conceitual de fundamentação e os desafios da prática extensionista na universidade. Ao versar a formação da Extensão no Brasil, é possível apresentar a sua trajetória construída no bojo da história do Ensino Superior no Brasil.

METODOLOGIA

A pesquisa foi classificada como bibliográfica, descritiva e exploratória. Os estudos do tipo revisão são publicações com o objetivo de discutir e descrever o estado da arte de um assunto determinado. Por se tratar de uma Revisão de Literatura a realização da pesquisa bibliográfica se resultou por intermédio de livros específicos, revistas acadêmicas e artigos científicos disponíveis na internet. Delimitou-se a utilizar materiais publicados no período de 2010 a 2023, que abordassem a temática.

Segundo Gil (2017), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de revistas, livros, publicações avulsas ou imprensa escrita. A sua finalidade é fazer com que os pesquisadores entrem em contato direto com todo o material

já escrito sobre um determinado assunto, auxiliando assim o cientista na análise das suas pesquisas ou manipulação das informações. Ela pode ser considerada como o primeiro passo de toda a pesquisa científica.

As bases de dados pesquisados foram Scielo, e Google Acadêmico, com limite de ano e sem restrição ao tipo de publicação, usando as seguintes palavras-chave: “Extensão Universitária”; “Conceituação” e “Implementação” Conceituação e Fundamentos

A extensão universitária é um processo educativo, interdisciplinar, cultural, político e científico que busca promover mudanças diretas na sociedade e na própria instituição a partir de práticas colaborativas entre a universidade e sociedade (ALVES et al., 2019).

De acordo com Silva (2020) muitas pessoas, tem uma visão da “extensão” apenas como cursos de curta duração ofertados pelas universidades. Mas longe desse senso comum, a Extensão é bem mais que isso.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996) estabelece que a promoção da extensão é um dos objetivos da educação superior, onde deve ser aberta à participação da população, sempre visando a difusão das conquistas e dos benefícios que são resultados da criação cultural e da pesquisa tecnológica e científica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Para Santos, Rocha e Passaglio (2016), a extensão universitária é entendida enquanto uma atividade acadêmica que traz a integração entre comunidade universitária e sociedade, sob formas de projetos, programas, eventos, cursos, publicações e entre outras. Enquanto função acadêmica das universidades, a extensão tem como objetivo integrar ensino e pesquisa voltado para a prestação de alguns serviços junto à comunidade local. A extensão pode identificar as demandas sociais, e assim promover o intercâmbio entre universidade e a sociedade, gerando, benefícios para os dois lados.

Ao promover a construção do conhecimento e ao se estabelecer como um elemento capaz de operacionalizar a relação entre teoria/prática, a extensão se tornou uma fonte de integração na relação ensino e pesquisa. Essa concepção da integração das atividades desenvolvidas na esfera acadêmica está estabelecida na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, com a presença indissociável do ensino, pesquisa e extensão como um dos enfoques que fundamentam a universidade (BRASIL, 1988).

O princípio da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão é imprescindível para o fazer acadêmico. Botomé (2007) reforça essa ideia ao relatar que a extensão não deve ser entendida apenas como uma prática da universidade, que busca colocar os discentes em contato com as demandas sociais, de maneira que o ensino e a

pesquisa fiquem isentos dessa reflexão e de uma atuação promotora de modificações nas condições sociais (SANTOS; ROCHA; PASSAGLIO, 2016). Quando a extensão nas universidades é a única responsável por colocar os discentes em contato com a sociedade, o ensino e a pesquisa se tornam alienados, desvinculando-se das condições sociais.

Colaborando com essa visão, Freire (2021) em seu livro *Extensão ou comunicação?* coloca que a extensão é um erro, pois não se deposita e transfere algo estático nos outros e o conhecimento é a tarefa não de objetos, contudo de sujeitos. A extensão nega os sujeitos como seres de transformação no mundo.

O autor sugere a utilização do termo *comunicação*, no lugar de *extensão*. Para Freire (2021), são conceitos opostos, sendo a extensão uma prática de dominação, onde técnico se olha como superior e acredita que o camponês tem que aceitar o moderno. Dessa forma, Freire propõe uma compreensão de que a técnica não é algo neutro, contudo, está condicionada historicamente e socialmente. E para uma prática educadora e libertadora verdadeiramente, deve possibilitar ao camponês tomar consciência da realidade à sua volta, apropriando-se do conhecimento para assim reinventá-lo e aplicá-lo em situações concretas. Esta apropriação de maneira crítica, pode impulsionar os sujeitos a assumir o papel de transformação e os humaniza. Por essa razão, o autor propõe que o trabalho não pode ser de adestramento (FREIRE, 2021).

Paulo Freire (2021) faz ao conceito de extensão enquanto “invasão cultural”, como a atitude adversa ao diálogo que é o fundamento de uma educação autêntica. Como o conceito de dominação, que frequentemente se encontra no âmago da concepção da educação no modelo tradicional, e como esta, no lugar de libertar o homem, acaba escravizando, manipulando-o, reduzindo-o a coisa, não permitindo que o mesmo se afirme como pessoa, atue como sujeito, sendo o ator da história e se realizando nesta ação como verdadeiramente homem.

Freire (2021) coloca que a comunicação, pelo contrário, implica em uma reciprocidade que pode de fato ser rompida. Na comunicação não existem sujeitos passivos. A comunicação para o autor não está na transmissão ou transferência exclusiva do conhecimento de um indivíduo a outro, contudo em sua coparticipação em compreender a significação do significado, onde é uma comunicação que se deve fazer criticamente.

Quando um indivíduo leva a outro um conhecimento (esse deixando de ser assim sujeito), ocorre a ação extensiva. A tendência do extensionismo pode facilmente cair no uso de técnicas de persuasão, propaganda, no vasto setor que se vem denominando “meios de comunicação em massa”. Em última análise, nos meios de comunicados às massas, por

meio de técnicas, onde as massas são manipuladas e conduzidas, e, por essa razão, não se encontram comprometidas em um processo educativo e libertador.

Freire (2021) coloca que o fazer do homem é ação e uma reflexão: é práxis, transformação do mundo. O seu fazer é necessário ter uma teoria que o ilumine. A revolução verdadeira tem de inaugurar o diálogo intrépido com as massas. De acordo com o autor, esse tipo de posicionamento se baseia em uma teoria antidialógica da ação e gera, por sua vez, processos educativos antidialógicos que se configuram como invasão cultural. A este tipo de prática Freire contrapõe à educação dialógica, concebida não mais como simples extensão do conhecimento, mas como comunicação entre sujeitos do conhecimento:

Freire coloca que o diálogo é a união amorosa dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, ou seja, o transformam e, transformando-os, os humanizam para a humanização de todos.

Outro ponto importante é a necessidade de enfatizar que a interprofissionalidade e a interdisciplinaridade estão interligadas, é impossível desenvolver e construir a interprofissionalidade de uma forma que não seja a interdisciplinar, por esta ser “capaz de garantir a construção de conceitos, metodologias e ações que possibilitem partilhar os valores, conhecimentos e cultura profissional entre os sujeitos que atuam em um mesmo campo” (GONÇALVES; QUIMELLI, 2016). A interprofissionalidade está ligada com o trabalho em equipe, com o compartilhamento dos conhecimentos e as reflexões sobre o papel profissional, procura solução de um problema pelo caminho do diálogo entre os diferentes núcleos profissionais e do respeito a essas singularidades e diferenças (BATISTA, 2012).

A interprofissionalidade extensionista está, por sua vez, relacionada inteiramente com o compromisso da extensão com a justiça social e a transformação da realidade, sem se afastar da contextualização profissional, esses compromissos se relacionam com a prática pedagógica, isso porque a educação é uma forma de intervir no mundo e, além disso, é uma relação dialógica e crítica, onde os alunos e os professores simultaneamente aprendem e ensinam (SIQUEIRA et al., 2022).

O preceito da articulação entre o ensino, pesquisa e extensão na visão de Siqueira et al. (2022) ainda se mantém como um dever das universidades. Como privilegiado espaço de formação, as atividades de ensino e as ações a elas conexas assumem uma posição de destaque nesse ambiente. Da mesma maneira, se destacam as atividades de pesquisa, ligadas ao papel de produção de conhecimento. A supremacia do ensino e da pesquisa com relação à extensão se evidencia nos aportes de recursos, refletido, por exemplo, nos números de bolsas alocadas em cada um dos eixos e no apoio oferecido pelos órgãos de fomento

vinculados ao MEC, assim como nos processos avaliativos de desempenho docente, que vão privilegiar as atividades de pesquisa em relação às atividades de extensão.

Historicidade e Legalidade da Extensão no Brasil

A universidade foi eleita socialmente como a Instituição que trabalha com a complexidade no sentido de compreendê-la e de trazer contribuições de transformação de cenários. No Brasil, o crescimento do ensino superior carrega ao mesmo tempo uma crença e uma responsabilidade de desenvolver o país, principalmente em seus aspectos deficitários.

Para Silva (2022, p. 23) é fato que a universidade tem várias contribuições a fazer para a sociedade brasileira. Mas o inverso também é verdadeiro, pois a sociedade também tem contribuições a fazer à universidade.

No erro da intelectualidade, insta-se destacar e elitização do conhecimento e da própria academia, afastando-a de seu contexto e objeto de estudo: a sociedade. No que se refere a falar sobre extensão nesse contexto, notou-se que os conceitos relacionados a ela, ou estão ligados a uma prestação de serviço à sociedade ou a uma proposição de ruptura de paradigma dominante (PINOTTI, 2020).

É cabível, portanto, uma proposta extensionista de inclusão, aquela que também insere a sociedade em sua concepção e implementação. Foi esse olhar que nos induziu a visitar a teoria da complexidade de Edgar Morin, a Pedagogia de Paulo Freire e de outros autores que dialogam com essa proposta de ruptura e a legislação brasileira sobre a pauta.

De acordo com a Constituição de 1988, em seu artigo 207, as universidades gozam de autonomia didática, científica, administrativa e de gestão patrimonial e financeira, obedecem ao princípio de indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988). Na Carga Magna já se configura um conceito de extensão complexo, imposito às instituições mobilizações intensas para sua implementação.

A prática no Brasil das atividades de Extensão Universitária, remontam seu início ao século XX, coincidindo assim com a criação do Ensino Superior (ABREU; LÜBECK, 2020). As primeiras manifestações foram as conferências e cursos realizados na antiga Universidade de São Paulo - USP, no ano de 1911, e as prestações de serviço desenvolvidos na década de 1920 da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa (PINOTTI, 2020).

Colaborando, Batista e Kerbauy (2018) relatam que as poucas universidades que existiam nesse primeiro momento, se fizeram a partir de junções de Escolas Superiores. Formando aglomerados, em um processo que atropelou a organização universitária a

partir de um modelo concebido e pensado, administrativamente e politicamente, desde o início para esse propósito, que atendesse as particularidades e necessidades do país. Para os autores, isso passaria necessariamente por prescindir de modelos prontos, trazidos das terras de além do mar, cujos contextos políticos, econômicos e sociais em nada se pareciam e nada tinham em comum com o Brasil.

Particularmente em relação à extensão na Universidade naquele momento, apresentava-se um contrassenso, uma vez que a existência da extensão foi ignorada pelas classes populares e não se conseguiu atingir o interesse delas diante das ações a elas ofertadas (SANTOS, 2011). Vale ressaltar que a baixa frequência aos cursos oferecidos é algo que demonstrava um desconhecimento popular sobre o que estava sendo feito naquele momento justamente para a população. Considerando as temáticas dos cursos estendidos ao público, são compreensíveis o desinteresse e a baixa frequência, pois eram assuntos pelos quais os cidadãos simples e sem formação acadêmica dificilmente iriam se interessar (BATISTA; KERBAUY, 2018).

No fim da década de 1950 e início de 1960, os universitários, reunidos na União Nacional dos Estudantes (UNE), organizaram alguns movimentos políticos e culturais que foram reconhecidos como importantes para a formação de lideranças de que o país carecia, além de demonstrar compromisso forte social e buscarem atuação interprofissional, através de metodologias que possibilitavam uma reflexão sobre a sua prática. Não vetante, o movimento estudantil daquela época contribuiu pouco para a institucionalização da Extensão Universitária (ROSA, 2015).

Posterior a esse período, tem-se à promulgação da Lei n. 5.540 de 1968, denominada Lei Básica da Reforma Universitária, a qual estabeleceu que as instituições de ensino superior e universidades estendessem à comunidade, sob a forma de serviços especiais e cursos. As atividades de ensino, os resultados das pesquisas que lhes são inerentes e também instituiu a Extensão Universitária (SILVA; OLIVEIRA; LAMOUNIER, 2020). Os termos dessa institucionalização estão destacados abaixo:

“As instituições de ensino superior: a) por meio de suas atividades de extensão proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento” (Lei n. 5.540 de 1968; Artigo. 40).

Contudo, historicamente, as discussões sobre extensão no Brasil ocorrem apenas na década de 1980, marcada pela luta dos movimentos sociais. Na Universidade de Brasília (UnB), em 1987, aconteceu o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. O evento foi marcado a criação do Fórum de Pró-Reitores

de Extensão das Universidades Brasileiras (FORPROEX) e, por importantes deliberações voltadas para o conceito e institucionalização da extensão (ROSA, 2015).

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras é a entidade direcionada para a articulação e a definição de políticas acadêmicas de Extensão, comprometidas com a transformação social para exercício pleno da cidadania, discutindo a operacionalização e produzindo documentos referenciais para a extensão (MEDEIROS, 2017).

Além disso, a realização das ações de extensão nas universidades encontra respaldo legislativo na Lei n. 10.172, de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010 (BRASIL, 2001). O PNE fundamenta-se nos movimentos da sociedade civil e na legislação brasileira. A Constituição de 1988, em seu artigo 214, diz que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, determina que a União, no prazo de 1 (um) ano, a partir da publicação desta Lei, deve encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com as diretrizes e as metas para os próximos dez anos, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Na meta 23 do PNE afirma que:

Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas.

A partir de então, a extensão ganha mais atenção do Governo Federal. Em 2003, foi criado o Programa de Extensão Universitária (ProExt) com a finalidade de apoiar as instituições de ensino superior no desenvolvimento de projetos ou programas de extensão que possam contribuir para a implementação de políticas públicas, com enfoque na inclusão social (AGUIAR, 2010).

A seguir, lista-se alguns dados do site Ministério da Educação:

01. No período de 2006 a 2008, o Programa de Apoio à Extensão Universitária (Proext) obteve R\$ 16 milhões de reais, em verbas exclusivas do MEC. Nesse contexto, os ministérios da Educação, da Cultura e do Trabalho e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) se uniram para ampliar os recursos voltados para a melhoria da gestão das atividades da extensão universitária. Nessa época, no período 2009-2010, os investimentos giraram em torno de R\$ 19,2 milhões.
02. A extensão universitária de todo o país recebe R\$ 70 milhões de reais do Ministério da Educação para execução de suas atividades. Referente ao Edital

de 2011, entre as 1.626 propostas recebidas, foram contemplados cerca de 709 programas e projetos, que receberam recursos para desenvolver ações direcionadas à promoção de políticas públicas sociais. O conjunto de projetos aprovados envolveram em sua execução 3.378 professores, 709 coordenadores, 7.401 alunos e 559 técnicos.

03. As 13 linhas temáticas que integraram o edital foram definidas de acordo com as políticas públicas sociais desenvolvidas pelos ministérios que participaram. Além do Instituto Nacional do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) e dos oito ministérios, da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, as secretarias de Direitos Humanos e Políticas de Promoção da Igualdade Racial participaram pela primeira vez do Proext.

Nota-se que a extensão nasce e se desenvolve alinhada às proposições de desenvolvimento humano do país consubstanciada às políticas públicas estatais. Para Aguiar (2010, p. 708), uma lei, quando debatida, põe em campo um choque de forças e traz, consigo, uma diversidade de expectativas e de esperanças válidas para todos os indivíduos interessados. O PNE foi essa Lei que fortaleceu e extensão.

De acordo com a mesma autora, uma lei, quando aprovada, tem o “poder fático” e se institui como um campo de referência, significação e obrigação (AGUIAR 2010, p. 708). A extensão institucionalizada e posta dentro de um plano de ação sistematizado pôde encontrar caminhos favoráveis de implementação, apesar dos desafios naturais de uma atividade interdisciplinar e integrada à vários ativos da educação superior e da sociedade.

Em 2018, a Resolução CNE/CES de nº 7, que estabelece Diretrizes para a Extensão na Educação Superior e regimentou o disposto na meta 12.7 do PNE (2014-2024), explicita em seu art. 3º, a concepção de extensão universitária que permeou o processo de elaboração das respectivas Diretrizes, conforme descrito abaixo:

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (RESOLUÇÃO CNE/CES nº. 7/2018).

A perspectiva dessa dimensão extensionista trazida pelas Diretrizes representa a valorização da complexidade das experiências educativas possibilitadas pela extensão, bem como sua relação intrínseca com a matriz curricular dos cursos de graduação. Além disso, representa os princípios, os fundamentos que devem ser observados na implementação e execução de ações caracterizadas como extensão universitária. Registra-se, de igual modo, o

seu reconhecimento acadêmico de indissociabilidade com as práticas de ensino e pesquisa (SANTOS; BONIFÁCIO, 2020).

Assim, a institucionalização da Extensão Universitária, nos níveis legal e constitucional, tem sido acompanhada por importantes iniciativas de sua implementação e implantação. Contudo, é preciso ressaltar, os espaços em que ela ainda não foi normatizada ou ainda não é implementada, sua importância para a renovação da prática e métodos acadêmicos. Sem as ações extensionistas, como já salientado, corre-se o risco de repetição de padrões elitistas tradicionais e conservadores, que reiteram a endogenia, abrem espaço para uma mera mercantilização das atividades acadêmicas e impedem, assim, o cumprimento da verdadeira missão das universidades públicas.

A institucionalização da extensão

A institucionalização da extensão se fortalece com a “Curricularização”, também conhecida como creditação da extensão, é a inserção das atividades extensionistas nos currículos dos cursos de graduação como componente obrigatório para a formação dos estudantes.

A extensão universitária é uma contínua ação de caráter educativo, social- cultural, científico ou tecnológico. Está devidamente normatizada pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação na sua Resolução nº 7, de 18 de 2018, no artigo 4º, que diz “as atividades de extensão devem no mínimo compor 10% (dez por cento) da totalidade da carga horária curricular estudantil dos cursos, as quais devem fazer parte da matriz curricular dos cursos, segundo previsto nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e demais documentos normativos próprios das Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2018).

Ela amplia a atuação do estudante do Ensino Superior para além das salas de aula ou da pesquisa, ou seja, permite a articulação da prática do conhecimento científico da pesquisa e ensino com as necessidades das comunidades onde as universidades se inserem. Ajuda a interação /acadêmica com a realidade social. Promove também o enriquecimento da prática do discente, favorecendo sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho, além de enriquecer o contexto onde se encontra a academia, vascularizando a sociedade ao redor com uma práxis sólida e proporcionando, como preconiza a resolução supracitada, “a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;” (Resolução nº 7, de 18 de 2018, Art. 5º, II)

Destaca-se algumas outras peculiaridades da Extensão de acordo com a Resolução CNE n. 07/2018:

- Art. 7º São consideradas como atividades de extensão as intervenções que diretamente envolvam as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam ligadas à formação dos estudantes, nos termos dessa Resolução, e segundo as normas institucionais próprias.
- Art. 8º As atividades extensionistas, de acordo com a sua caracterização nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, são inseridas nas seguintes modalidades: programas; projetos; oficinas e cursos; eventos e prestação de serviços.

Entre os processos da institucionalização da extensão, Bazzoli (2021) destaca que a criação de Centros de Extensão enquanto órgãos colegiados nas unidades acadêmicas das universidades, é bom exemplo de reconhecimento do potencial formador da extensão na formação acadêmica de alunos e professores e, como também da vocação extensionista de cada curso de pós-graduação e graduação perante as demandas da sociedade.

Essa criação na visão do autor aponta para os professores, gestores, e discentes as diversas possibilidades de implementar projetos, programas, cursos e eventos de extensão na formação acadêmica que vão ampliar a relação de cada curso com as comunidades locais e instituições privadas e públicas externas as universidades (BAZZOLI, 2021).

Colaborando, Santos (2014) relata que institucionalização da extensão aproxima as questões da sociedade dos discentes em formação, promovendo assim, a formação de profissionais mais sensíveis aos desafios atuais, profissionais competentes eticamente e tecnicamente mais comprometidos com as questões da sociedade.

A institucionalização da extensão são uma resposta concreta das instituições de ensino para garantir que a extensão universitária possa cada vez mais enriquecer mais os currículos e que as universidades possam dialogar mais com a sociedade e poder público, com a finalidade de contribuir com a inovação e transformação social, que são urgentemente necessárias em nosso país.

Para Landó (2017), a partir da visão de que as universidades crescem com a sua intervenção na realidade, assume-se uma luta pela busca da institucionalização das atividades de extensão, isso tanto da ótica administrativa como acadêmico. Para tanto, é necessário a adoção de algumas medidas que modifiquem as políticas universitárias. Essa

institucionalização deve ocorrer no momento em que a prática deixa de ser apenas personalizada e passar a ser identificada enquanto uma ação da instituição.

A dinâmica e envolvimento da comunidade nessas atividades devem ser realizadas de maneira participativa e com em efetivação de propostas desenvolvidas pelos próprios estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em conta o que foi observado e apresentado, pode-se induzir que a Extensão Universitária no Brasil não só se fortalece com a intercessão curricular, como também se apresenta como novos caminhos à Educação Superior Brasileira. A construção dos novos cursos de graduação, nessa perceptiva, é também uma ruptura de paradigmas remotos das Instituições de Ensino Superior em seu nascedouro.

Nesse novo modo de trabalhar, de operar, em diálogo com a resolução do CNE 07/2018 e os demais referenciais da educação sobre a matéria, a Universidade poderá fortalecer sua integração com a sociedade numa experiência cada vez mais ousada. A mudança acontece com um objetivo específico, o de oportunizar essa vivência com a comunidade, garantindo que as áreas não fiquem restritas em si mesmas e que atuem de forma interdisciplinar, transdisciplinar, assegurando ao estudante e ao professor a participação do processo de produção e construção do conhecimento numa perspectiva interprofissional, intersetorial, democrática e social.

Assim, o estudante de um curso de bacharelado pode dialogar com outro bacharelado, com uma licenciatura, entre licenciaturas, enfim, buscando a qualidade dos profissionais que a escola superior está formando. As possibilidades de educação nessa perspectiva favorecem uma formação para além da competência técnica. As dimensões ética e estética se inserem na base pedagógica, que é a implementação do que se concebe como educação superior.

A inserção curricular tem esse movimento de qualificação, de ruptura com a velha universidade. A ideia é parar de ser aquilo que foi na sua origem. Um espaço apenas de reprodução da forma de conhecer ou de produtos já concebidos no âmbito fora da realidade, nos moldes europeus, norte-americano, entre outros.

A extensão no currículo vai contribuindo à IES o produzir ciência, tecnologia e conhecimento, estando focada na sua realidade. Ao falar isso, pode-se dizer que não vamos aprender com sujeitos sociais e com a comunidade.

Tal movimento poderá permitir à universidade o sair, o encastelamento e dissociação da realidade local. Como diria Paulo Freire, quanto mais cidadão do mundo nós somos, mas somos cidadão do local. Ao produzir o conhecimento envolvendo interesses da comunidade, ela está sinalizando a abertura à complexidade. Em se falando de Brasil com sua diversidade, valores, saberes, cultura.

Com essa flexibilidade a extensão, ao se articular com o ensino e a pesquisa, possui alta dimensão formativa, além de acolher elementos criativos com possibilidades infindas. A extensão é, portanto, para democratizar a universidade e materializar, por fim, a intencionalidade pedagógica de formar para a totalidade. A formação articulada com a realidade local - forma/prepara para o comprometimento social e contribui para concretizar de modo acadêmico- científico a ação-reflexão-ação tanto defendida nos projetos pedagógicos.

O estudante e o professor, na convivência com a comunidade aprendem, atualizando seus saberes com ela. Essa, por sua vez, ressignifica esse arcabouço de conhecimento, maximizando a realidade por meio das contribuições científica nessa interface.

Cabe ainda destacar, que a realidade da inserção da extensão no currículo no Brasil é um movimento para tirar a extensão universitária, que ao longo da história brasileira, apenas tangenciou o processo de formação e trazê-la para o centro desse decurso. As práticas de extensão existem deste o século XX, como a prestação de serviço, cursos, numa relação unilateral, assistencialista.

A inserção da extensão no currículo traz consigo as concepções pós- democracia de educação. Defende-se a relação dialógica, a comunicação, como afirma Paulo Freire e defende o FORPROEX. Tal visão que foi construída na contraposição ao Governo Militar e configurou o arcabouço normativo extensionista: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão posta CF/88 e as características da LBD, dos dois Planos Nacionais de Educação e da Resolução 07/2018.

Por fim, conclui-se, que o aparato normativo é o desenho da legalidade do processo. O grande desafio de sua implementação está no desvencilhar da ideia periférica com a qual a extensão foi sempre tratada. Se a estruturação do ensino superior deve se dar de forma indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, a questão é conhecer e reconhecer a extensão como integrante do processo formativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, C.; LÜBECK, E. Experiências da extensão universitária para a cultura e a formação cidadã. **Revista Mídia e Cotidiano**, v. 14, n. 2, 2020.

AGUIAR, M. A. da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para reflexão. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 112, p. 707-727, 2010.

ALVES, A. C.; SCOPACASA, B. S.; NOVAES, I. C.; BARROSO, L. S.; ROSSETI,

M. B.; SCHIAVON, N. S.; FIGUEIREDO, V. F.; NEIVA, P. D. Consciência Social: A importância da construção de saberes compartilhados pela curricularização da extensão. **Cadernos de Educação, Saúde e Fisioterapia**, v. 6, n. 12, 2019.

BATISTA, N. A. Educação interprofissional em saúde: concepções e práticas.

Caderno FNEPAS, Rio de Janeiro, v. 2, p. 25-28, 2012.

BATISTA, Z. N.; KERBAUY, M. T. M. A Gênese da extensão universitária brasileira no contexto de formação do Ensino Superior. **Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 13, n. 3, p. 916-930, 2018.

BAZZOLI, J. A. Agenda 2030: Extensão como trajeto para institucionalização.

Revista Conexão UEPG, Ponta Grossa, Paraná, v. 17, p. 01-16, 2021.

BORGES, D. G. **Extensão Universitária e sua importância na Formação Acadêmica**. LinkedIn, 2020. Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/extens%C3%A3o-universit%C3%A1ria-e-sua-import%C3%A2ncia-na-forma%C3%A7%C3%A3o-acad%C3%AAmica>. Acesso em janeiro de 2023.

BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. 2 ed. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCar, 2007.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1968.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº. 10. 172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Senado, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº. 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o

disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF, 2018.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017. GONÇALVES, N. G.; QUIMELLI, G. A. de S. (orgs.). **Princípios da Extensão Universitária: contribuições para uma discussão necessária**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

LANDÓ, W. C. de L. A Institucionalização da Extensão Na Universidade Estadual de Goiás (UEG). **Dissertação** (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, 2017.

MEDEIROS, M. M. de. A Extensão Universitária No Brasil – Um Percorso Histórico. **Revista Barbaquá/UEMS - Dourados - MS**, v. 1, n. 1, p. 09-16, 2017.

PINOTTI, C. Extensão universitária: cenário e financiamento. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, 2020.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, G. de A. F. As Instituições de Ensino Superior da cidade de Guarujá (SP) e a institucionalização das atividades de extensão. **Dissertação** (Mestrado em Gestão de organizações) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

SANTOS, J. H. de S.; ROCHA, B. F.; PASSAGLIO, K. T. Extensão Universitária e Formação no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 7, n. 1, p.23-28, 2016.

SANTOS, L. dos.; BONIFÁCIO, J. Perspectivas da extensão universitária na formação de professores: Contextualização Histórico-Social. **Revista Devir Educação, Lavras**, v. 4, n. 1, p. 171-187, 2020.

SILVA, E. M. L.; OLIVEIRA, W. F. de.; LAMOUNIER, L. A. Ensino e Extensão:

Uma análise sobre trajetória pela afirmação da extensão universitária no Brasil e um retrato dos projetos da Faculdade de Direito de Conselheiro Lafaiete – MG. **ATHENAS**, v. 1, n. 9, p. 1-19, 2020.

SILVA, W. P. da. Extensão Universitária: um conceito em construção. **Revista Extensão & Sociedade**, v. 11, n. 2, 2020.

SIQUEIRA, M. M. B. de.; CORDEIRO, A.; GONÇALVES, N. G.; LOPES, I. A. P.

Interdisciplinaridade e interprofissionalidade na extensão universitária pelo olhar de uma estudante de Pedagogia. **Revista ELO - Diálogos em Extensão Viçosa, MG**, v. 11, p. 1-7, 2022.

CAPÍTULO 6

APRENDIZAGEM E ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À LUZ DA ABORDAGEM ANDRAGÓGICA

Tatiane Souza Teixeira

Leudiane Holanda Lavor (Orientadora)

Luziete Jorge da Silva

Hélis Cristina Alves de Lima

Francisco João Bandeira da Silva

Marcos Gomes Lima

Diná Souza da Silva

Adré Wagner Dantas Rodrigues

Sêmio Wendel Martins Melo

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, pode ser considerada uma categoria de ensino da educação designada a jovens com idade superior a quinze anos, além de adultos e idosos que não tiveram oportunidade de estudar de forma regular na idade certa. O objetivo geral do presente trabalho é refletir sobre a atuação docente no processo de ensino e aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos, buscando também, relacionar os conceitos da Andragogia e da pedagogia enfatizando as contraposições existentes na perspectiva da EJA; discutir a aprendizagem de discentes da EJA que direcionam as metodologias docentes e analisar metodologias implementadas pelos docentes (pedagogo) na modalidade de EJA. Por meio da pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa foram apresentados nos resultados que a Andragogia valoriza o conhecimento prévio dos adultos e busca estabelecer conexões entre as novas informações e suas experiências anteriores. Embora sejam distintas, a Andragogia e a pedagogia são complementares, sendo necessário utilizar os pressupostos de ambos os modelos. O ensino na EJA requer adaptação e uma abordagem diferenciada, levando em consideração as necessidades e características dos alunos adultos. A atuação docente nessa modalidade exige sensibilidade para lidar com a baixa autoestima e insegurança dos alunos, além de promover a valorização do conhecimento prévio e proporcionar flexibilidade nas metodologias educacionais. Conclui-se com o estudo que o ensino à luz da Andragogia, deve valorizar o conhecimento prévio, incentivar a participação ativa, e promover a autoestima e a autonomia dos alunos. Ao adotar essa abordagem, o professor pode proporcionar uma educação mais significativa e transformadora para os adultos em busca da conclusão de seus estudos.

Palavras-chave: Jovens e Adultos. Conhecimento. Autonomia. Andragogia.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, pode ser considerada uma categoria de ensino da educação designada a jovens com idade superior a quinze anos, além de adultos e idosos que não tiveram oportunidade de estudar de forma regular na idade certa (SILVA; FREITAS; ALMEIDA, 2021).

Essa categoria de ensino, objetiva permitir e viabilizar a preparação dessas pessoas para o mercado de trabalho, como também para a vida em sociedade. Com isso, o público-alvo da EJA pode ser diversificado com a presença de homens e mulheres de classes sociais diferentes. Nesse sentido, a EJA é dividida em modalidades, assim como no ensino regular, o aluno será direcionado para o ensino fundamental ou o médio, a depender da sua especificidade (VASCONCELOS; SILVA; SILVA, 2018).

Considerando esses aspectos, a EJA no Brasil tem o papel de mudar a realidade de pessoas que muitas vezes perderam suas perspectivas de vida, como também mudar o conceito de que há o tempo certo para estudar e para entrar na escola. Essa categoria de ensino se classifica como novas oportunidades de ensino para aqueles que não tiveram oportunidade em outros momentos (BARBOSA, 2016). Além disso, a EJA é amparada pela

LDB (lei nº 9394/96), ela visa assegurar os direitos dessa fase da educação. Nesse sentido, o papel dos docentes nesse processo é fundamental, pois além de repassar o conhecimento, eles podem estimular os estudantes, considerar a realidade de cada e, sobretudo as dificuldades que eles enfrentam para permanecer em sala de aula (AMORIM; DUQUES, 2017).

Desse modo, a atuação dos docentes perante o cenário da EJA está diretamente ligada a Andragogia, pois ela objetiva que os professores estejam atentos às necessidades de cada aluno. Esse tipo de ensino que tem um olhar mais voltado a necessidade do aluno é o que a EJA requer, principalmente pela desmotivação que assola muitos estudantes dessa modalidade.

Portanto, mediante esses pressupostos, a problemática da presente pesquisa é construída a partir dos seguintes questionamentos: Qual o perfil dos alunos que chegam a Educação de Jovens e Adultos? Por que não se pode utilizar os mesmos métodos utilizados no ensino regular direcionados pela pedagogia? Quais são as preocupações docentes para o planejamento e execução das metodologias a serem aplicada na EJA?

A temática abordada nesta pesquisa é de fundamental importância para a sociedade, onde é preciso compreender a importância da EJA para as pessoas que buscam concluir os estudos da educação básica e assim buscarem novas oportunidade. A pesquisa é relevante também para a comunidade científica para promover maiores fontes de conhecimentos sobre a EJA e o papel dos professores nesse processo.

Portanto, voltado para refletir sobre a atuação docente no processo de ensino e aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos, este estudo analisa o processo ensino-aprendizagem da EJA, em uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, trazendo teóricos que fundamentam os argumentos da pesquisa, possibilitando as respostas aos questionamentos e alcance dos objetivos. METODOLOGIA

A presente pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, onde sua principal fonte de análise são textos e sua busca foi por resultados com foco na qualidade. Esse tipo de pesquisa não busca por números ou sistemas quantitativos, a importância principal é procurar indicativos sobre uma temática específica, esse tipo de pesquisa é suma importância para averiguar a literatura existente (GIL, 2022).

Sendo assim, a natureza definida para a pesquisa foi a bibliográfica, ela tem como finalidade fazer um levantamento de artigos científicos e livros em bases de dados digitais para a seleção do material a ser utilizado como material principal para a análise qualitativa. Esse tipo de pesquisa visa ampliar os fundamentos por meio do material bibliográfi-

co selecionado pelo pesquisador com base em sua problemática e objetivos, porém, cabe salientar que o processo de seleção desse material deve ser criterioso e levar em consideração aspectos como a veracidade das informações e local de publicação (MARCONI; LAKATOS, 2022).

Portanto, quanto aos objetivos, a pesquisa foi composta por um estudo exploratório, esse tipo de estudo utiliza as fontes bibliográficas previamente selecionadas para explorar os dados encontrados de forma básica (GIL, 2022).

Sendo assim, tendo como base os aspectos apresentados, os procedimentos utilizados, foi o levantamento de artigos nas bases de dados Google Acadêmico e SciELO, posteriormente sendo feita a interpretação do material selecionado para coletar os dados e interpretá-los, em seguida, fez-se a discussão com base nos resultados (GIL, 2022).

Contraposições entre Pedagogia x Andragogia e suas colaborações para o ensino na EJA

A Andragogia é a arte de ensinar adultos, sendo um modelo de educação que busca compreender o jovem e o adulto dentro da escola, que, de certa forma, acaba apresentando contraposições com padrões apresentados pela Pedagogia e possuindo uma didática cujo foco específico são jovens e adultos com contextos educativos muito heterogêneos e diversificados (MARTINS, 2013).

Isso porque é preciso considerar que a educação de jovens e adultos tem especificidades, pois, como explicam Cavalcanti e Gayo (2005, p. 3):

Existem diferenças significativas entre crianças e adultos, o que, naturalmente, provoca diferentes processos de aprendizagem nos mesmos indivíduos quando em diferentes fases da vida. O ser humano está em constante transformação, o que gera profundas alterações no homem, estas alterações concentram-se na fase da adolescência, mas as alterações, ainda que em menor escala, estarão presentes em todas as fases da vida do ser humano.

A premissa importante da Andragogia parte do entendimento que “assim como são diferentes as formas de aprender, devem ser diferentes também as formas de ensinar” (VEIGA, 2012, p. 26). Contudo, é importante destacar que apesar de se discutir sobre as diferenças entre a Andragogia e a pedagogia, é importante salientar que não se trata de um distanciamento completo entre uma e outra.

Como explica Ferraz (2004), mesmo sendo a Andragogia, a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender, sugerindo uma clara diferenciação com a pedagogia, vista como a arte e a ciência de ajudar crianças a aprender, percebeu-se que as técnicas da Andragogia também funcionavam com crianças, levando a uma redefinição do termo. Agora, a Andragogia é com-

preendida como um modelo de pressupostos sobre os alunos, a ser utilizado em conjunto com os pressupostos do modelo pedagógico. Essa percepção revela a complementaridade entre as ciências da pedagogia e da Andragogia.

Assim, o modelo andragógico e o modelo pedagógico não seriam duas artes ou ciências distintas para ajudar os adultos a aprender ou de ensinar crianças, respectivamente. como proclamou Malcolm Knowles, tido como o pai da Andragogia.

Na realidade, trata-se de duas perspectivas distintas de abordar a educação de adultos e crianças, principalmente porque o pensamento de Knowles foi também inspirado nos princípios da Escola Nova e nas duas perspectivas sobre educação: a tradicional e a progressista (BARROS, 2011).

Para que se tenha conhecimento sobre o pensamento de Knowles (2009), ele afirma que:

O modelo andragógico é um modelo processual, em oposição aos modelos baseados em conteúdo [...] O professor andragógico (...) prepara antecipadamente um conjunto de procedimentos para envolver os seguintes elementos: 1) preparar o aprendiz; 2) estabelecer um clima que leva à aprendizagem; 3) criar um mecanismo para o planejamento mútuo; 4) diagnosticar as necessidades para a aprendizagem; 5) formular os objetivos do programa (o conteúdo) que atenderão a essas necessidades; 6) desenhar um padrão para as experiências de aprendizagem; 7) conduzir essas experiências de aprendizagem com técnicas e materiais adequados; e 8) avaliar os resultados da aprendizagem e fazer um novo diagnóstico das necessidades de aprendizagem (KNOWLES, 2009, p. 121-122).

O modelo do teórico é pertinente e mesmo que ele tenha defendido, quando pensou na Andragogia, uma forma de ruptura com a Pedagogia, analisando essa citação, vê-se que sua proposta se volta para o método, a prática de ensino, principalmente, em épocas que vigorava a Pedagogia tradicional.

Fato é que o modelo que acabou sendo comum denominar de “Andragogia x Pedagogia, trazia como proposta a distinção entre a educação de crianças e adultos. Contudo, já não é mais cabível que os mesmos métodos e didática sejam aplicados igualmente para segmentos diferentes. O modelo de ensino não deve ser uno, sua construção deve adequar-se com a modalidade de educação e ser adaptado de acordo com as necessidades dos educandos, sendo fundamental a utilização de outra didática e metodologia (PEDRALLI; CERUTTI-RIZZATTI, 2013).

É oportuno trazer a definição de pedagogia, que, de acordo com Saviani (2012, p.117):

Para alguns é antes técnica do que arte, enquanto outros a assimilam a filosofia ou a história da educação, não deixando de haver, até mesmo, quem considere como teologia da educação. Outra forma de entender a pedagogia é dada pelo termo

‘teoria’, definindo-a como teoria da educação. Mas há caráter filosófico que estuda a educação apoiada em ciências auxiliares, e teoria e prática da educação.

Para o autor, a pedagogia tem em seu desenvolvimento, uma relação muito próxima com a prática educativa, de forma ter sido compreendida sempre como a teoria ou ciência desta prática, e até em determinados contextos, sendo vista como o próprio modo de realizar a educação.

Vê-se, no contexto atual, o reconhecimento da pedagogia como presente em todos os processos que envolvem a educação e sendo a educação parte de um processo contínuo, a pedagogia é, então, fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de cada ser humano, em um processo que vai bem além do ambiente da sala de aula e gestão escolar, que são as áreas de atuação mais conhecidas do pedagogo (SANTOS et al., 2020)

Ao se buscar um sentido para a pedagogia, ou seja, para a essência dessa área de conhecimento científico, a tendência é pensar na educação como objeto de reflexão e ação, é uma ciência que se ocupa dos processos de ensino e de aprendizagem. O pedagogo tem um campo de atuação amplo, como explica Libâneo (2010, p. 51), apresentando que é um campo “tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia”.

E a Pedagogia é presença forte no processo de formação de professores, não somente na formação de pedagogos, mas, de docentes nas diversas áreas de conhecimento. E tratando de formação, como traduz Rocha (2012), além da qualificação necessária dos docentes, formados para atuar em suas áreas específicas, é fundamental que, estando à frente de uma turma de EJA conheça sobre a Andragogia e sua aplicabilidade em sala de aula.

Para Rocha (2012), o ponto de partida para o ensino de jovens e adultos deve apresentar distinção dos demais, principalmente, levando em conta etapa de vida e experiências dos atores sociais dessa modalidade de ensino. É daí que se pode utilizar como norteamento, dez pressupostos para a teoria andragógica que devem ser levados em consideração em uma sala de EJA, que são: autonomia, humildade, iniciativa, mudança de rumo, dúvida, contextos, experiência de vida, busca, objetividade e valor agregado.

Entende-se a partir dessa teoria, que a experiência do aluno da EJA é oriunda de uma forma disciplinar de viver, ele traz na bagagem a vivência da casa, do trabalho, das relações familiares, entre outras, de forma que o processo ensino-aprendizagem deve ser centrado no jovem e adulto aprendiz, quando os textos e professores desempenham um papel de apoio e mediação do conhecimento (BECK, 2018).

Atuação docente na educação de jovens e adultos (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que tem possibilitado oportunidades e melhores condições de vida para muitas pessoas que não tiveram como concluir seus estudos em período regular. Santos (2014) argumenta que, no Brasil, a história da Educação de Jovens e Adultos remonta ao período colonial e enfatiza que com exceção da ação dos jesuítas e de outros religiosos quase nenhuma atenção foi dada ao problema do analfabetismo entre jovens e adultos neste período. Esta pesquisadora ressalta que o ano de 1549 – chegada dos Jesuítas ao Brasil – pode ser apontado como o primeiro momento da história da EJA em nosso país.

Trazendo para um contexto relativamente recente, nas últimas décadas do século XX, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), parece ter havido uma preocupação maior dos setores responsáveis pelo processo educativo e outras instituições pela educação destinada àquelas pessoas que, por algum motivo, não tiveram a oportunidade de fazer seus estudos no período regular. Com isso, surgem novos projetos, no sentido de minimizar o quadro de analfabetismo no país e de evasão escolar, fazendo com que volte à sala de aula, aqueles alunos que a abandonaram há algum tempo, cuja faixa etária não corresponde aos padrões estabelecidos no ensino convencional.

Após a Promulgação da Constituição de 1988, parece ter havido uma preocupação maior dos setores responsáveis pelo processo educativo e outras instituições pela educação destinada àquelas pessoas que, por algum motivo, não tiveram a oportunidade de fazer seus estudos no período regular. Com isso, surgem novos projetos, no sentido de minimizar o quadro de analfabetismo no país e de evasão escolar, fazendo com que volte à sala de aula, aqueles alunos que a abandonaram há algum tempo, cuja faixa etária não corresponde aos padrões estabelecidos no ensino convencional (BRASIL, 1988).

Passam a ocorrer avanços em relação à EJA, em que se pode citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 que transformou a Educação de Jovens e Adultos, numa modalidade da educação básica, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, dando novas faces ao chamado ensino supletivo da Lei 5692/71.

Os processos de formação da EJA são abordados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo estabelecida, neste documento, dentro das modalidades da Educação Básica, abrangendo o ensino fundamental e médio, de acordo com o que determina a LDB 9394/96.

Em uma reflexão sobre a prática pedagógica nesta modalidade de ensino, é preciso embarcar nas ideias de Freire (1987), que mais que ninguém, discutiu com propriedade a necessidade de uma educação voltada para a análise crítico-social, no qual se enquadra a modalidade de ensino enfocada neste estudo.

Freire (1987, p. 39) sobre a lógica de um ensino em que não considerava o aluno um ser ativo e autônomo, denominou de educação bancária, aquela que “mantém a contradição entre educador-educando”. Foi essa a concepção que ele apresentou sobre a educação burguesa, em que excluía a todos que não pertenciam a elite brasileira, como descreve o autor:

[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária da educação (FREIRE, 1987, p. 33).

A EJA em sua caracterização, como expõe Benvenuti (2012) *apud* Benvenuti e Rapkiewicz, (2017, p. 965), “um encontro entre interlocutores, educador e educando, que procuram na busca do conhecimento a significação da realidade e, através da prática, buscam o poder de transformação do próprio homem e, por consequência, da sociedade”, esta transformação deve também, acompanhar o contexto em que este homem vive e as inovações presentes nele.

Para pensar em metodologias adequadas para a EJA, à luz da Andragogia, o fundamental é que o professor tenha em mente a importância da valorização do conhecimento prévio dos alunos. Não se ignora que essa valorização é fundamental e necessária em qualquer modalidade de ensino, mas, quando se trata do público-alvo da EJA, nunca é demais reforçar que são alunos que como já citado, têm uma bagagem de experiências pessoais e, em muitos casos, profissionais, que pode ser explorada como ponto de partida para a construção do conhecimento. É interessante que se promova atividades que incentivem a troca de saberes, o diálogo e a reflexão sobre essas experiências (MARTINS, 2013).

De acordo com Garcia, Machado e Zero (2013), alunos da EJA geralmente precisam conciliar os estudos com outras responsabilidades, como trabalho e família, logo, é pertinente oferecer opções de horários e formatos de ensino que se adequem às suas necessidades. A utilização de tecnologias educacionais, como plataformas online e materiais digitais, pode ser uma alternativa para possibilitar a aprendizagem em diferentes momentos e locais.

Entre as singularidades do aluno a baixa autoestima é uma delas, sendo, em alguns casos, produzida pelo insucesso escolar e exclusão da sociedade, gerando insegurança ao enfrentar novos desafios e aprendizagens. Ao retornarem para a escola, os alunos da EJA provavelmente se sentem inseguros, ficam nervosos diante de novas situações e ficam constrangidos de fazer e responder perguntas ao professor, que deve ter preparo para lidar com essas questões, pois o docente tem um papel relevante na vida escolar desses alunos (GARCIA; MACHADO; ZERO, 2013).

Pode-se observar que as ideias presentes na Andragogia acabam dialogando com o pensamento de Freire (1987), principalmente por seu caráter emancipatório e trabalhando a autonomia dos alunos. Ao tratar sobre a educação de adultos, necessário se faz compreender o processo de alfabetização social, seguindo essa necessidade de despertar para uma visão crítica, tendo no diálogo sua essência principal, que perpassa, sobretudo, por uma compreensão de toda a problemática que envolve a educação, principalmente, das políticas públicas voltadas para ela.

Reflexões sobre a aprendizagem de discentes da EJA que direcionam as metodologias docentes

Anteriormente foi citado sobre um diálogo possível entre as ideias da Andragogia e de Freire. Agora, estabelecemos mais uma relação pertinente de contribuição, dessa vez entre duas ciências, a Neurociência e a Andragogia, visto que há entre as duas a premissa fundamental que todos podem aprender, basta que estejam diante de estratégias adequadas. Além disso, tornar a troca de experiências viável proporciona possibilidades e habilidades ao aluno que o faz buscar, compreender o imediato (BORGES *et al*, 2015).

“Aprendizagem é um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos relacionais e ambientais” (PEREIRA 2011 p.12), e tanto a Andragogia como (principalmente), a Neurociência são campos cujos estudos centram-se nesta afirmativa.

A neurociência pode contribuir, de forma significativa com a Andragogia na EJA, ao fornecer insights sobre o funcionamento do cérebro e os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem. O estudante dessa modalidade de ensino precisa interagir com o conteúdo de forma que a atividade proposta em sala de aula desafie o seu poder de articulação mental, permitindo que ele atue sobre o assunto estudado e o transforme em ideias compreensíveis para si mesmo. Dessa forma, ele passa a compreender como seu conhecimento pode ser construído a partir de sua própria ação (BORGES *et al*, 2015).

Numa análise da EJA em relação ao público-alvo, existem diferentes razões que podem ter afastado essas pessoas da escola, como por exemplo, a necessidade da inserção prematura no mercado de trabalho, não havendo possibilidade de conciliar o horário com os estudos; a falta de acesso quando mais jovem, já que a prática de um ensino mais democrático voltado para a inclusão de todos é relativamente recente, entre outras.

Acontece, entretanto, que até mesmo devido ao longo afastamento da escola, podem acontecer algumas dificuldades no aprendizado desse público-alvo, reiterando que se trata de dificuldades que se fazem presentes em quaisquer outras modalidades de ensino. São dificuldades em relação à construção de um conhecimento em particular ou numa área específica.

De forma prática, como explica Pazin Filho (2007), deve-se ter o entendimento que no processo de aprendizagem do adulto, o conjunto de experiências prévias que ele traz, vai estar presente, mesmo que não estejam diretamente relacionadas ao assunto em questão e cabe ao professor ser um facilitador da aprendizagem, mediando a construção do conhecimento, estabelecendo conexões entre as novas informações apresentadas e o repertório prévio do adulto.

Para o aluno da EJA, a aprendizagem ocorre de forma contínua, em uma progressão linear, em que é necessário estabelecer vínculos entre os diferentes conteúdos. O adulto concentra-se em um determinado tema por vez e só avança para o próximo quando se sente seguro de que compreendeu e integrou completamente o ponto anterior (PAZIN FILHO, 2007).

São alunos que respondem melhor aos fatores motivacionais internos, como por exemplo, a vontade de ter maior satisfação no trabalho, autoestima e qualidade de vida, do que aos externos que inclui ter um emprego melhor, ter promoções e salários mais altos. Esses fatores externos podem ser a consequência de sua aprendizagem que é baseada na própria vontade de crescimento vindo de si mesmo e não em estímulos externos, dependente de outras pessoas, como notas de professores entre outros. Surgindo assim o questionamento: “Dedicar-me a isto vai resultar em mais satisfação ou melhorar a minha vida?”. O professor no caso, é o facilitador dessa busca do aluno (ARAÚJO *et al*, 2021).

Um dos principais desafios do ensino na EJA é a criação de metodologias educacionais apropriadas para os alunos adultos, e a Andragogia se destaca como um grande trunfo para a construção de novas metodologias, contribuindo para a produção de caminhos mais adequados para o processo de aprendizagem desses alunos (TASKILA, 2012).

É fundamental que os professores norteiem suas práticas pedagógicas com base nas características e necessidades dos seus alunos da EJA, promovendo um envolvimento maior deles, maior flexibilidade, valorização dos conhecimentos prévios e respeito às individualidades (QUINTANA et al., 2013).

A proposta de ação de ensino para a EJA deve vir de forma a contribuir para o aluno superar as dificuldades e, também, sentir-se incluído neste universo escolar, quando alguns estiveram afastados por um tempo. Não se pode colocar os conteúdos como um filtro social, no qual vão ser definidas aptidão e inaptidão dos alunos, taxando-os como mais ou menos capaz. Essa visão seletiva que a escola pode estar passando para o aluno, pode afastá-lo da escola, fazendo-se sentir-se mais inseguro (ABREU, 2013),

Abreu (2013), destaca, também, algo já mencionado neste estudo e deve ser reiterado, que é sobre a importância do preparo e qualificação do professor para atuar como educador na EJA. Essa ênfase à qualificação é, principalmente, pelo desafio e especificidade que essa modalidade de ensino requer, sendo fundamental que professores façam uma autorreflexão sobre os seus conhecimentos e atitudes propositiva, para trabalhar a realidade dos educandos da EJA.

Portanto, é importante nesta discussão, ter em mente o que foi discutido ao longo do texto e que vem reiterado por Beck (2018), ou seja, que é essencial valorizar o conhecimento prévio trazido por esses alunos, pois isso contribui para o desenvolvimento pleno da aprendizagem. Dessa forma, o ensino deve partir do conhecimento empírico e da bagagem cultural do estudante, adaptando o currículo de acordo com suas necessidades. Nesse sentido, a Andragogia, como uma ciência, se torna um referencial teórico e metodológico importante no processo de aprendizagem de jovens e adultos, levando em consideração suas experiências prévias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Andragogia parte do pressuposto de que o público-alvo da EJA, tem características, experiências e necessidades diferentes daquele público de modalidades de ensino regulares, em que não houve essa ruptura da continuidade dos estudos e geralmente tem demandas diferentes. Dessa forma, as metodologias de ensino aplicáveis na EJA devem considerar essas particularidades para promover uma aprendizagem autônoma e motivadora, em que se leva em conta as vivências oriundas da bagagem prévia que já vêm com esses alunos.

O resgate da cidadania e da autoestima deve ser valorizado na proposta curricular da EJA e, para que isso se realize, o docente deve intensificar as ações em torno dos conteúdos

atitudinais e procedimentais, valorizando-os tanto quanto os conceituais, já que os primeiros são a construção da base para que a aprendizagem dos demais se realize.

O professor que atua na EJA, tem importância fundamental, principalmente, em relação às dificuldades observadas. O docente deve construir uma relação com os alunos, de forma a deixá-los à vontade para expor estas dificuldades, como se sente em relação a elas e como e por que os conteúdos aparecem de forma tão desafiadoras em seu cotidiano escolar.

São vários os fatores aos quais os professores devem estar atentos, como o fato de muitos desses alunos não terem disponível, tempo extra para os estudos, de forma que sua aprendizagem deve acontecer, de forma produtiva em sala de aula, principalmente, em casos em que o aluno sai do trabalho direto para a escola, depois de enfrentar um dia exaustivo de trabalho. Assim, os momentos que ele dedica à aprendizagem devem ser sempre bem aproveitados.

Conclui-se com o estudo que o ensino à luz da Andragogia, deve valorizar o conhecimento prévio, incentivar a participação ativa, e promover a autoestima e a autonomia dos alunos. Ao adotar essa abordagem, o professor pode proporcionar uma educação mais significativa e transformadora para os adultos em busca da conclusão de seus estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A. C. S. Concepções e práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras-PB, v. 3, n. 6, p. 72-89, Jul- Dez. 2013.

AMORIM, A; DUQUES, M. L. F. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação**, v. 40, n. 2, p. 228-239, 2017.

ARAÚJO, I. L. et al. O pedagogo e os modelos educacionais: Pedagogia, Andragogia e Heutagogia. **Criar Educação**, v. 10, n. 1, p. 279-302, 18 jun. 2021.

BARBOSA, G. R. P. A importância da Educação na Velhice: alunos idosos na EJA. **Revista Escritos e Escritas na EJA**, v. 5, n. 1, p. 30-39, 2016.

BARROS, R. **Genealogia dos conceitos em educação de adultos**: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida – um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional. Lisboa: Chiado, 2011.

BECK, Caio. As Premissas do Modelo Andragógico. **Revista Conceitos**, v. 1, n. 17, p. 3-34, nov. 2018.

BENVENUTI, J.; RAPKEWICZ, C. E. Letramento Digital na EJA: integrando Cultura Digital, Língua Portuguesa e Literatura. In: WIE, 2017, Recife. **Anais** do Workshop de Informática na escola, 2017.

BORGES, M. M. et al. Formação de professores: um diálogo a luz da Andragogia e da neurociência do aprendiz. **Revista de estudios e investigación en psicología y educación**, v. extr, n.6, A6-225, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC/subsecretaria de edições Técnicas, 1997.

CAVALCANTI, R. A; GAYO, M. A. F. S. Andragogia na educação universitária.

Revista Conceitos, p. 44-51, julho, 2005.

FERRAZ, S. F. S. *et al.* Contratos de aprendizagem: Princípios andragógicos e ferramenta de gestão da aprendizagem. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO-

ENANPAD, 28., 2004, Salvador. **Anais...**, Salvador: ANPAD, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GARCIA, J. V; MACHADO, T; ZERO, M. A. O papel do docente da Educação de Jovens e Adultos. **Diálogos Pertinentes - Revista Científica de Letras**, São Paulo, v. 9, n.1, p. 65-90, jan./jun. 2013.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2022.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n. 14. 2000.

KNOWLES, M. **Aprendizagem de resultados**: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo. Cortez, 2010.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2022

MARTINS, R. M. K. Pedagogia e Andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 143-153, jan./jun. 2013.

PAZIN FILHO, A. Características do aprendiz do adulto. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 40, n. 1, p. 7-16, 2007.

PEDRALLI, R.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 3, p. 771-788, 3 set. 2013.

PEREIRA, R. S. **Programa de Neurociência- Intervenção em Leitura e Escrita**. 1ª edição. Vi-seu: Psicosoma Sim-Sim, I. (1998). Desenvolvimento da Linguagem.

Lisboa: Universidade Aberta, 2011.

QUINTANA, C. M. et al. Aprendizagem ao longo da vida do adulto pelos olhos dos professores de EJA. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 38, p. 181-197, set. dez. 2013.

ROCHA, E. F. **Os dez pressupostos andragógicos da aprendizagem do adulto**: um olhar diferenciado na educação de adulto. São Paulo: Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED, abr. 2012.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SANTOS, B. K. G. *et al.* Pedagogia Jurídica: a importância da atuação do pedagogo no tribunal de justiça. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.7.7, 2020.

SILVA, C. R; FREITAS, A. C. S; ALMEIDA, N. R. O. A EJA e o ensino remoto emergencial: um olhar discente. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-10, 2021.

TASKILA, J. Aprendizagem ao longo da vida do adulto pelos olhos dos professores de EJA. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 20-30, jan.-abr. 2012.

VASCONCELOS, A. P. S; SILVA, S. G. P; SILVA, C. A. V. Perspectivas e desafios no uso das tecnologias digitais no ensino da EJA. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, **Anais...** v. 11, n. 11, 2018.

VEIGA, I. ÁVILA, C. (Orgs). **Didática e Docência na Educação Superior**: implicações para formação de professores. São Paulo: Papirus, 2012.

CAPÍTULO 7

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O TRABALHO HUMANIZADO EM UNIDADES HOSPITALARES

Thais do Nascimento Lima
Francisca Eliane Teixeira da Costa Ferreira
Jackeline Sousa Silva
Hélis Cristina Alves de Lima
Francisco João Bandeira da Silva
Marcos Gomes Lima
Diná Souza da Silva
Adré Wagner Dantas Rodrigues
Sêmio Wendel Martins Melo

RESUMO

Esta pesquisa tem por finalidade investigar a atuação das práticas pedagógicas utilizadas e o trabalho humanizado do pedagogo em unidades hospitalares. Nos últimos anos verificaram-se os aparecimentos de espaços educacionais não formais que ofereceram ao profissional da pedagogia novas oportunidades de atuação, chegando aos diferentes públicos da nossa sociedade. O interesse para tratar desse tema se deu a partir de diálogos e discussões que surgiram na sala de aula do curso de pedagogia, é um tema bastante relevante para o profissional de pedagogia, pois, abre novas possibilidades para além da sala de aula. A pesquisa destaca como objetivo geral: Compreender o trabalho humanizado e as práticas pedagógicas em unidades hospitalares e como específicos: analisar a prática pedagógica utilizada pelo profissional nas unidades hospitalares; discutir a importância do trabalho humanizado para unidades hospitalares; apontar a importância do trabalho humanizado com a prática pedagógica usada. Assim, pretende-se com esta pesquisa apresentar um estudo bibliográfico sobre a função dos pedagogos em ambientes hospitalares. Para a obtenção dos resultados foi realizada a pesquisa bibliográfica a partir da abordagem qualitativa de cunho exploratório, realizando análise de artigos, dissertações e teses. Além disso, realiza-se uma retrospectiva do marco legal, trazendo dados e conceitos históricos. A investigação desenvolveu-se a partir da abordagem qualitativa de cunho exploratório, realizando análise de artigos, dissertações e teses. Contudo, observa-se que o tema abordado é pertinente e que, a atuação do pedagogo no ambiente hospitalar impacta positivamente na vida acadêmica e emocional da criança hospitalizada favorecendo assim, para seu desenvolvimento cognitivo e melhoria da autoestima.

Palavras-chave: Pedagogia Hospitalar; Práticas Pedagógicas; Criança; Pedagogo.

INTRODUÇÃO

De acordo com (NASCIMENTO, 2021), a nível mundial, a Pedagogia Hospitalar surgiu pós segunda guerra mundial, em meados de 1945. Cinco anos depois, o Brasil realiza seus primeiros atendimentos entre paciente/aluno e os profissionais da Pedagogia. Porém, a prática só foi reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC em 1994 e regulamentada em 2002.

A legislação brasileira precisou passar por mudanças para que o papel do pedagogo não fosse limitado apenas a sala de aula convencional. Desde a Constituição Federal de 1988 até aprovação da nova LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, muito se discutiu sobre o tema. Para regulamentar o trabalho, a Lei 13.716 de setembro de 2018, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 lei de diretrizes e bases da educação nacional, para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado (SENADO, 2018).

Desse modo, realiza-se uma discussão sobre a importância desses profissionais nos dias atuais, ou seja, como se comportam ao enfrentar problemas que vão desde doenças sérias até mesmo problemas relacionados a desestrutura familiar e que recaem na aprendizagem

dos pacientes/alunos. Nessa perspectiva, o estudo busca responder ao seguinte problema de investigação: Qual a importância das práticas pedagógicas no trabalho humanizado em unidades hospitalares, para colaborar com o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos?

Os sistemas de ensino, em ação integrada com os sistemas de saúde, organizam o atendimento educacional especializado para alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio. Dessa forma, é importante ressaltar que o trabalho desse profissional poderá: recuperar aprendizagens durante o período de internação, motivar os pacientes no percurso formativo, além de fornecer subsídios socioemocionais que são de extrema importância na recuperação (AGÊNCIA SENADO, 2018).

A metodologia de estudo, foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica sistemática, que segundo Lopes e Fracolli (2008, p. 772) são definidas como “uma síntese de estudos primários que contém objetivos, materiais e métodos claramente explicitados e que foi conduzida de acordo com uma metodologia clara e reproduzível”. As bases de dados utilizadas foram Scielo, Capes, Google Acadêmico além de outras fontes de informação como, resumos de artigos científicos, teses e dissertações.

O pedagogo neste ambiente é peça fundamental, por contribuir para a qualidade de vida do educando hospitalizado, por desenvolver integralmente as necessidades e dificuldades, por meio de uma prática que englobe diferentes ciências (FERRREIRA, GREGORUTTI e FANTACINI, 2017). Considera-se que o principal objetivo dessa assistência pedagógica é fazer com que crianças e adolescentes hospitalizados possam manter a continuidade da vida escolar, mesmo internados, para que, por intermédio de estratégias lúdicas e educativas, auxiliem na recuperação da sua saúde, rompendo, assim, as barreiras impostas quanto à sua internalização no hospital.

Assim, emergem as seguintes indagações: Qual a importância do trabalho humanizado para a recuperação das aprendizagens de crianças em ambientes hospitalares? Quais as práticas utilizadas pelos profissionais de pedagogia no ambiente hospitalar? Como acontecem as práticas pedagógicas no contexto hospitalar tendo em vista o trabalho humanizado?

Consequentemente, a criança e o adolescente hospitalizados não devem ser privados da educação. Ao encontrarem-se neste ambiente, os benefícios propostos pelo educador, por meio de estratégias lúdico-pedagógicas significativas, proporcionarão momentos de

bem-estar e descontração, imprescindíveis para fazer com que este indivíduo enfermo se desprenda, mesmo que momentaneamente, da doença (SILVA e FARAGO, 2014).

Conhecer a lei nº 13.634/2018, que possibilita a atuação do pedagogo na área hospitalar foi o que motivou essa pesquisa, a necessidade da implementação desse trabalho em unidades hospitalares com o objetivo de recuperar e recompor aprendizagens de crianças internada se faz necessário para que se desenvolvam no processo de aprendizagem sem maiores danos.

O pedagogo neste ambiente é peça fundamental, por contribuir para a qualidade de vida do educando hospitalizado, por desenvolver integralmente as necessidades e dificuldades, por meio de uma prática que englobe diferentes ciências (FERREIRA, GREGORUTTI e FANTACINI, 2017).

Com intuito de buscar respostas para as indagações supracitadas, o presente estudo desenvolveu-se, buscando compreender a relação entre a importância da atuação do pedagogo, o desenvolvimento de práticas pedagógicas no trabalho humanizado em ambientes hospitalares e assim, entender as estratégias envolvidas e as capacidades exigidas para esse processo. METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos, foi realizada a pesquisa bibliográfica, quanto ao ponto de vista pode ser classificada como exploratória, pois tem a finalidade de proporcionar mais informações sobre o assunto que se investiga, possibilitando sua definição e seu delineamento.

A pesquisa bibliográfica, abrange toda a bibliografia já tornada públicas em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, artigos científicos impressos ou eletrônicos, livros, dissertações e teses. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi escrito sobre certo assunto, visto que propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (MARCONI e LAKATOS, 2019).

Quanto a abordagem do problema o método foi utilizado qualitativo. Desta forma, se faz referência a uma ampla gama de perspectivas, modalidades, abordagens, metodologias, desenhos e técnicas utilizadas no planejamento, condução e avaliação de estudos, indagações ou investigações interessadas em descrever, interpretar, compreender, entender ou superar situações sociais ou educacionais consideradas problemáticas pelos atores sociais que são seus protagonistas ou que, por alguma razão, eles têm interesse em abordar tais situações num sentido investigativo (JORDAN, 2018).

De acordo com Gil (2010), é possível afirmar que a maioria das investigações conduzidas para fins acadêmicos, especialmente em sua fase inicial, são consideradas como pesquisas exploratórias, uma vez que, nesse estágio, é improvável que o pesquisador tenha uma definição precisa do objeto de estudo.

Segundo Gil (2019) as pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno.

A busca textual foi feita a partir das questões problemáticas citadas acima, tendo iniciado em maio do ano de 2022 e sendo até março de 2023. A base de dados utilizadas para a pesquisa foram as plataformas Scielo, google acadêmico, além de arquivos com textos de apoio adquiridos como, teses, dissertações e artigos científicos.

Os resultados dessa pesquisa estão evidenciados nos capítulos a seguir, que se instituem no embasamento teórico. A Pedagogia Hospitalar e o seu surgimento no Brasil

O curso de Pedagogia, propriamente dito, surgiu em 1939, na Universidade do Brasil, dentro da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Entretanto, a formação para a docência nas séries iniciais, antigo primário, iniciou-se em 1835 no Rio de Janeiro, com a chegada da Escola Normal no Período Regencial. Dessa forma, a pedagogia hospitalar no Brasil iniciou-se no século XX, mais precisamente em agosto de 1950, com a primeira classe hospitalar que funcionava nas enfermarias pediátricas do Hospital Municipal Jesus, localizado no Rio de Janeiro (RODRIGUES, 2012). Na década de 60, com a tentativa de especificar mais a formação, o pedagogo passou a ser um especialista em educação e a formação de professores acontecia somente nas escolas normais. (CORTE e WIEBUSCH, 2014).

Portanto, o Instituto de Educação tinha um caráter de formação profissional (a formação de professores para as escolas normais e secundárias) do mesmo modo que os demais institutos ou faculdades. Portanto, seus alunos também deveriam passar pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras já que “lá os estudantes estudariam as matérias fundamentais de todos os cursos (matemática, física, química, biologia, estatística, economia e outras), após o que se encaminhariam para as faculdades propriamente profissionais” (Cunha, 1986, p.270).

A partir de 1990, o curso foi se constituindo como o principal curso para a formação de professores, para o professor atuar na educação básica, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional - LDB, nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu e definiu a “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68).

A pedagogia hospitalar foi instituída no Brasil com as primeiras classes hospitalares nas enfermarias do Hospital Municipal Jesus no Rio de Janeiro, na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo e no Hospital Barata Ribeiro no Rio de Janeiro, os três na década de cinquenta. O Hospital Municipal Jesus, localizado no Rio de Janeiro, foi inaugurado em 30 de julho de 1935 e teve sua primeira classe hospitalar instalada em agosto de 1950 com a professora Lecy Rittmeyer (MEIRA, 1971).

Em 1958, o departamento de educação primária do Rio de Janeiro enviou a professora Esther Lemos Zaborusky para integrar a equipe do Hospital Municipal Jesus, aonde veio a corroborar com as classes hospitalares e contribuiu para o desenvolvimento de grandes melhorias (MEIRA, 1971).

O pedagogo pode atuar em todos os ambientes que trabalhem com pessoas e que buscam melhor desempenho individual e/ou coletivo por meio da educação, por isso, o pedagogo pode atuar em espaços não escolares, como por exemplo, empresas, igrejas, hospitais, associações, tribunais de justiça, entre outros (SANTOS et al., 2020).

A pedagogia hospitalar é uma atividade transitória, que pode ocorrer em ambiente hospitalar ou domiciliar, de forma que a saúde da criança possa apresentar um quadro de evolução, além da continuidade do desenvolvimento social (LIMA e SILVA JÚNIOR, 2020).

Apesar das leis e decretos que retratam e regulamentam o funcionamento da pedagogia no ambiente hospitalar, esse serviço ainda enfrenta muitos desafios. Exemplo disso foi o período pandêmico em que durante a pandemia da COVID-19, a pedagogia hospitalar enfrentou desafios significativos devido às restrições de visitas e ao aumento do número de internações. No entanto, essa área de atuação mostrou-se essencial para garantir a continuidade do processo educativo e o bem-estar das crianças e jovens hospitalizados.

No entanto, a pedagogia hospitalar mostrou sua resiliência e importância durante a pandemia, adaptando-se às novas circunstâncias e garantindo o direito à educação das crianças e jovens hospitalizados. Os pedagogos foram agentes de apoio, promovendo o engajamento, estimulando o aprendizado e fornecendo suporte emocional em um momento de grande incerteza.

A pandemia da COVID-19 reforçou a necessidade de investimento e reconhecimento da pedagogia hospitalar como uma área essencial nos serviços de saúde. A importância

de proporcionar educação e cuidados integrais às crianças e jovens durante a hospitalização ficou ainda mais evidente, destacando a relevância dos profissionais da pedagogia hospitalar e a necessidade de fortalecer políticas públicas que garantam o seu acesso e atuação efetiva nesse contexto.

Destacamos, por fim, a urgência de políticas públicas voltadas para essa área, principalmente, em relação à biossegurança necessária para a saúde dos professores atuantes nos espaços hospitalares (SANTOS, FERREIRA E DOMINGOS).

No hospital, o ambiente é diferente, caracteriza-se em um distanciamento dos profissionais da saúde, que demonstram distância e frieza. Esses fatos se tornam mais preocupantes quando o paciente é uma criança que está em fase de crescimento e que precisa de atendimento humanizado, sendo necessário que a equipe médica do hospital tenha a compaixão e o senso, fator que pode minimizar o sofrimento do pequeno e de sua família. LIMA e SILVA JÚNIOR (2020, p.62). Complementa dizendo que:

A criança hospitalizada, mais que o adulto necessita de atividades que se aproximem de seu cotidiano, e que ela possa ser vista pela equipe médica como um ser humano que carrega uma trajetória de vida com sabores fundamentais e estruturantes enquanto pessoa e cidadão.

Por isso, a humanização é necessária para que esse pequeno paciente consiga vencer os obstáculos no seu dia a dia de tratamento, no ambiente hospitalar. A educação no espaço hospitalar tende de humanizar o atendimento de reabilitação da saúde da criança hospitalizada, pois promove uma interação paciente-equipe, médica-família, profissionais da educação em que é possível criar um diálogo entre os sujeitos contribuindo, no estado biopsicossocial da criança (SILVA e ANDRADE, 2013, p. 63).

Por isso, nos espaços hospitalares, as atividades desenvolvidas devem interagir com a criança e toda a equipe, como também a família. As atividades adotadas, ao serem coordenadas de modo pedagógico possibilita uma construção social que relaciona os campos do saber, educação e saúde (SILVA e ANDRADE, 2013).

Análise da prática pedagógica utilizada pelo profissional nas unidades hospitalares

As práticas pedagógicas são de suma importância, pois visam dar atendimento pedagógico-educacional para crianças e adolescentes que estão impossibilitados de cumprir suas atividades intelectuais na escola, contribuindo, também, no convívio social dele. Segundo Fonseca (Revista Crescer 2002, p.58) “a sala de aula do hospital é a janela por onde a criança se conecta com o mundo”.

Segundo Matos e Mugiatt, (2012, p. 72)

Observa-se que a continuidade dos estudos, paralelamente ao internamento, traz vigor às forças vitais da criança ou (do adolescente) hospitalizada, como estímulo motivacional, introduzindo-os, a se tornarem mais participante e produtivo, com vistas e uma efetiva recuperação.

De fato, a continuidade dos estudos pode trazer muitos benefícios para essas crianças e jovens, ajudando-os a manter um senso de normalidade e rotina em meio a uma situação difícil. Além disso, os estudos podem fornecer um estímulo motivacional para a recuperação, pois ajudam a manter a mente ativa e a focar em objetivos futuros.

A participação nos estudos também pode ajudar a se sentirem mais produtivos e engajados, o que pode aumentar sua autoestima e confiança, a educação pode ter um impacto positivo na saúde mental e emocional desses pacientes, o que pode ajudar no processo de sua recuperação.

A prática pedagógica é definida por Souza (2009, p. 69) como: “Prática educativa analisada reflexivamente, teorizada e realizada pelo coletivo institucional é o que denomino de práxis pedagógica.” O pedagogo deve estar em sintonia com a equipe médica e os profissionais de saúde para criar um plano de aprendizagem individualizado que leve em conta as necessidades específicas do paciente. Isso pode envolver a adaptação do currículo escolar do aluno, o uso de tecnologia e outras ferramentas para fornecer aprendizado individualizado e a criação de um ambiente educacional estimulante e acolhedor.

Assim, é importante que os profissionais da equipe multidisciplinar trabalhem em conjunto para criar uma abordagem colaborativa que leve em consideração as necessidades médicas e educacionais do paciente e ajude a maximizar o potencial de aprendizado e interação individual do paciente.

A educação no ambiente hospitalar é uma prática pedagógica que tem finalidades e aspectos diferentes das escolas formais. Ela procura levar em consideração as particularidades dos alunos e o ambiente hospitalar em que se encontram, buscando a inovação e a constante qualificação pedagógica para adaptar o ensino às necessidades específicas dos pacientes.

Levando em conta as limitações físicas e emocionais dos pacientes, que muitas vezes estão enfrentando um momento delicado de suas vidas. É importante, que os professores e pedagogos trabalhem em conjunto com a equipe multidisciplinar do hospital para desenvolver uma abordagem educacional que leve em consideração as necessidades e especificidades de cada paciente.

Além disso, a prática pedagógica deve ser flexível e inovadora, capaz de se adaptar às necessidades particulares dos pacientes, levando em conta seus interesses, habilidades e limitações. Os profissionais envolvidos devem buscar constantemente a qualificação pedagógica, procurando novas metodologias e estratégias para tornar a aprendizagem mais acessível e significativa para seus pacientes. A importância do trabalho humanizado para a recuperação de aprendizagens de crianças em unidades hospitalares.

Essa definição da humanização se baseia na ideia de que os seres humanos são capazes de se relacionar de forma empática e solidária uns com os outros, reconhecendo a importância da dignidade e do respeito mútuo. Consta-se que a humanização é:

[...] a cumplicidade, universalidade e solidariedade que o ser humano possui com os que o envolvem, sendo assim, a humanização nas unidades hospitalares refere-se ao profissional da saúde, aos seus pacientes, a sociedade, os profissionais entre si, cooperando e buscando, sempre, a dignidade humana na área da saúde (MORAIS, 2016, apud SILVA, 2020).

A humanização envolve a busca por uma abordagem mais acolhedora, cuidadosa e humanitária, que considere não apenas os aspectos biológicos, mas também as dimensões emocionais, psicológicas e sociais dos pacientes.

Além disso, também envolve uma cultura de respeito e colaboração entre os profissionais, buscando a construção de equipes integradas e comprometidas com o bem-estar dos pacientes. Isso implica em uma mudança de paradigma na forma como se concebe a prática hospitalar, valorizando não apenas a eficácia dos tratamentos, mas também a qualidade da relação entre profissionais e pacientes.

O trabalho humanizado é essencial para a recuperação de aprendizagens das crianças em unidades hospitalares. Por meio de uma abordagem acolhedora, empática e adaptada às necessidades individuais, é possível proporcionar um ambiente educacional favorável ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social. O trabalho conjunto entre profissionais da saúde, pedagogos hospitalares e família cria uma rede de apoio que potencializa a recuperação das aprendizagens e promove o bem-estar das crianças durante esse período desafiador.

Embora a humanização seja um conceito complexo e multifacetado, sua importância é indiscutível, uma vez que está diretamente relacionada à melhoria da qualidade do atendimento especializado e dos resultados na recuperação dessas crianças.

O trabalho humanizado em unidades hospitalares é de suma importância, afinal, somos seres afetivos e sociais, e nossas emoções e relações interpessoais afetam diretamente nosso processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

O pedagogo precisa ter sensibilidade para ouvir e compreender as necessidades e potencialidades do paciente internado, criando um ambiente de confiança e acolhimento que favoreça o aprendizado e o desenvolvimento pessoal e social. Quando o educador se relaciona de forma afetiva e empática com o aluno, ele é capaz de despertar o interesse, a curiosidade e a motivação pelo aprendizado, contribuindo para a construção de um ambiente mais humanizado e saudável.

Além disso, a afetividade no processo educacional contribui para a formação de indivíduos mais críticos, reflexivos e autônomos, capazes de construir conhecimento de forma significativa e transformadora. Quando se sentimos valorizados e respeitados como ser humano, somos capazes de expressarmos ideias, sentimentos e opiniões de forma livre e autêntica, o que estimula a criatividade, a imaginação e o elo entre o docente e o discente.

Por isso, é fundamental que o educador esteja sensível e preparado para cultivar relações afetivas e humanizadoras no ambiente hospitalar, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Nesse sentido, acrescentam Silva, Cassebe e Girlane, (2010, p.2).

Ter uma 'escuta sensível' a essas crianças/adolescentes hospitalizados não quer dizer apenas escutá-los, ouvir o que estes têm para te dizer e apresentar é buscar conhecer estes pelo seu todo, é penetrar seu mundo, suas emoções. Mas, para adquirir uma escuta sensível, é preciso se ter uma aceção humanista.

O trabalho humanizado é muito importante, para que um atendimento seja considerado humanizado, é fundamental que o paciente seja visto e tratado como um ser humano completo e não apenas como um caso clínico isolado.

Algumas características importantes desse processo incluem a atenção na hora de ouvir e falar, a empatia e delicadeza, o respeito às particularidades e às diferenças individuais, a conversa direta e clara sem o uso de jargões técnicos, a paciência e o respeito. Além disso, é importante lembrar que um atendimento humanizado deve considerar não apenas a condição médica do paciente, mas também sua vida como um todo, incluindo suas relações pessoais, suas crenças e valores, sua cultura e seu estilo de vida.

Contudo, é possível garantir que o paciente se sinta acolhido e respeitado em todas as suas particularidades, o que contribui para uma experiência mais positiva e eficaz no tratamento.

A comunicação é uma necessidade básica humana, sem a qual a existência do ser humano seria no mínimo impossível, portanto é pela comunicação verbal e não verbal, que está intimamente ligada a humanização, estabelecida com o paciente que podemos com-

preendê-lo em sua visão de mundo, seu todo, ou seja, seu modo de agir, pensar e sentir (STEFANELLI, 2000).

A comunicação não deve ser encarada como um simples processo de atendimento humanizado e sim como um projeto que permite um verdadeiro cuidar do paciente, e não um simples tratar (AMIB 2004). Para AMIB (2004), comunicar refere-se a qualquer meio de transmitir informações, e qualquer mensagem produzida por esse meio, ou ainda a um objeto específico ao se utilizar esse meio.

Quando se fala, portanto em comunicação no processo de humanização, refere-se a uma profunda relação entre dois ou mais agentes que estejam dialogando. Quando se comunica com emoção transforma-se o ato de tratar no verdadeiro cuidar.

A utilização de práticas pedagógicas no trabalho humanizado

Segundo o dicionário Aurélio, humanização significa tornar (-se) humano, dar ou adquirir condição humana; humanar (-se). Algumas características do trabalho humanizado, juntamente com a prática pedagógica, são os sentimentos, a compaixão e o domínio emocional, isso não quer dizer que devemos olhar para essas crianças e jovens com dó, mas ter a empatia e a compreensão para ajudá-las de forma que ultrapasse suas dificuldades e obstáculos.

Para sermos humanos não necessitamos de muito, apenas colocar em prática o que já temos, mas infelizmente a sociedade necessita de leis para fazer com que a humanização ocorra. (PORTO, 2013), ressalta que, o ambiente hospitalar exclui atividades da rotina de qualquer pessoa seja ela criança, adolescente, adulto ou idoso.

Para que ocorra um atendimento humanizado é necessário respeitar a individualidade e particularidades de cada pessoa, levando em consideração suas limitações, diferenças, níveis sociais, raça e crenças. O respeito é um dos valores fundamentais que deve nortear qualquer relação humana, e isso inclui a relação entre os educadores e as pessoas que estão sendo atendidas por eles. O respeito às diferenças, a escuta ativa e empática, o acolhimento e a empatia são elementos fundamentais para a construção de uma relação mais humanizada.

É importante reconhecer que a aprendizagem e a troca de experiências acontecem de forma mais significativa quando há um ambiente acolhedor, onde as pessoas se sintam admiradas e valorizadas. Contribuindo na melhoria da qualidade dos serviços da educação, pois quando as pessoas se sentem amparadas e respeitadas, tendem a ser mais participativas e engajadas no processo de cuidado e aprendizagem.

Para Tardif e Lessard (2011), o trabalho de um professor pedagogo é muito mais do que simplesmente seguir um plano de aula ou transmitir conhecimentos aos pacientes. O profissional deve ter consciência de que trabalha com seres humanos, e que o ensino é uma atividade complexa que envolve não apenas a transmissão de conteúdos, mas também a socialização, a disciplina e o desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais e sociais dos pacientes internados.

Nesse sentido, as atividades devem ser orientadas por princípios pedagógicos que busquem humanizar a prática educativa, valorizando as necessidades e potencialidades dos pacientes, e promovendo um ambiente acolhedor e seguro. Além disso, o professor deve ter habilidades interpessoais para interagir com os demais sujeitos da ala hospitalar, como os pais, os médicos responsáveis pelo tratamento da criança e os técnicos de enfermagem, buscando uma atuação colaborativa e integrada no processo educativo.

Ao valorizar momentos lúdicos e recreativos, além de atividades de acordo com a faixa etária e período de escolarização, a equipe pedagógica contribui para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo o seu bem-estar emocional e cognitivo. Além disso, ao elaborar um plano de estudo em consonância com a BNCC e fazer a ponte com a escola de origem da criança, é possível garantir a continuidade do processo educativo, evitando que haja prejuízos acadêmicos durante o período de internação.

A valorização da participação dos pais nesse processo também é muito positiva, pois eles se tornam parceiros na educação dos filhos, esclarecendo dúvidas e acompanhando o seu desenvolvimento. Isso é fundamental para o sucesso do processo educativo.

Em resumo, a iniciativa de desenvolver atividades educativas em hospitais, considerando as necessidades e potencialidades de cada criança, contribui para a promoção da educação humanizada e inclusiva, que valoriza a singularidade de cada indivíduo e busca garantir a sua formação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como modelo de intervenção pedagógica em ambientes hospitalares, a pedagogia hospitalar tem um papel fundamental no acesso da educação, bem-estar e qualidade de vida de crianças, adolescentes e jovens que se encontram em tratamento médico.

A partir da revisão bibliográfica realizada para este TCC, foi possível compreender que a pedagogia hospitalar apresenta uma abordagem multidisciplinar, que considera não

apenas as necessidades educacionais dos pacientes, mas também seus aspectos sociais, emocionais e psicológicos.

Além disso, a pedagogia hospitalar oferece diversas estratégias e recursos pedagógicos adaptados às condições de saúde dos pacientes, como aulas domiciliares, uso de tecnologias assistivas e atividades lúdicas. Essas estratégias permitem que os pacientes possam continuar seus estudos durante o período de tratamento, favorecendo sua reinserção escolar posterior.

Apesar de apresentar benefícios evidentes, a pedagogia hospitalar ainda é pouco difundida e valorizada em muitos hospitais e instituições de saúde. É necessário que haja um maior investimento na formação de profissionais especializados nessa área e na sensibilização de gestores, profissionais de saúde e educadores sobre a importância da educação em ambientes hospitalares.

Por fim, conclui-se que a pedagogia hospitalar é uma área de atuação promissora, que contribui para a melhoria da saúde, da educação e da qualidade de vida de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade. É fundamental que sejam feitos esforços para garantir a implementação dessa prática em todos os hospitais e instituições de saúde, visando atender cada vez mais pacientes que necessitam de cuidados médicos e educacionais.

Portanto, é importante que as instituições estejam comprometidas em fomentar uma cultura de humanização, investindo em treinamentos, capacitações e recursos que permitam aos profissionais oferecer um atendimento mais humanizado e acolhedor.

REFERÊNCIAS

A HUMANIZAÇÃO. Documento Eletrônico. Disponível em: <<https://www.nucleodocohcimento.com.br/saude/servico>>. Acessado em: 15, fev. 2023.

BRAZILIAN JOURNALS. Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/29400/23189?cf_chl_tk=OaS8b-V8wX9q._yLT6yW75gZigg_7s_e4YD7s37FBhsM-1656459358-0-gaNycGzNCL0>. Acessado em: 28, jun. 2022.

CLASSE HOSPITALAR DO HGNI. Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.novaiguacu.rj.gov.br/semad/2022/03/04/classe-hospitalar-do-hgni-retoma-as-atividades-escolares-e-atende-44-criancas-internadas-em-fevereiro/>. Acessado em: 01, mai. 2023.

ESCOLA EDUCAÇÃO. Documento Eletrônico Disponível em: <<https://escolaeducacao.com.br/quanto-ganha-um-pedagogo-hospitalar/>>. Acessado em: 08, mar. 2023.

FACULDADE IDE. Documento Eletrônico. Disponível em:<<https://www.faculdadeide.edu.br/blog/humanizacao-na-enfermagem-o-que-e-e-qual-a-sua-importancia>>. Acessado em: 23, mar. 2023.

LIVRARIA E EDITORA REVINTER. AMIB – Associação de medicina Intensiva Brasileira. Humanização em cuidados intensivos. Ltda, 2004.

METODOLOGIA CIENTIFICA. Documento Eletrônico. Disponível em:<<https://www.metodologiacycientifica.org/tipos-de-pesquisa/pesquisa-exploratoria/>>. Acessado em: 28, jun. 2022.

PEDAGOGIA HOSPITALAR. Documento Eletrônico. Disponível em:<<https://superautor.com.br/conheca-a-pedagogia-hospitalar/https://telemedicinamorsch.com.br/blog/humanizacao-na-enfermagem>>. Acessado em: 12, abri. 2023.

PROJETO ACADÊMICO. Documento Eletrônico. Disponível em<<https://projetoacademico.com.br/metodologia-tcc/>>. Acessado em: 15, jun. 2022. REPOSITÓRIO Aee. Documento Eletrônico. Disponível<<http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/18142/1/MARIA%20BATISTA.pdf>>. Acessado em: 17, jun. 2022.

SANTOS, Sara. Curso em Pedagogia no Brasil: Trajetória, Saberes e Profissionalização. Petped, 2018. Disponível em:<<https://petpedagogia.ufba.br/curso-de-pedagogia-no-brasil-trajetoria-saberesprofissionalizacao#:~:text=O%20curso%20de%20Pedagogia%2C%20propriamente,Escola%20Nor>>

CAPÍTULO 8

A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA NO COMBATE AO PRECONCEITO DE GÊNERO DENTRO DO BALLET CLÁSSICO

Erick Rodrigues Paulino

Francisca Eliane Teixeira da Costa Ferreira

Hélis Cristina Alves de Lima

Jackeline Sousa Silva

Francisco João Bandeira da Silva

Marcos Gomes Lima

Diná Souza da Silva

Adré Wagner Dantas Rodrigues

Sêmio Wendel Martins Melo

RESUMO

O presente trabalho propõe um estudo sobre o *ballet* clássico, que surgiu por volta do século 15, na Itália, onde era conhecido por “*balletto*” e naquele tempo era dominado apenas por homens, com o passar do tempo isso mudou, sendo que na era do romantismo a mulher passou a ocupar um lugar de destaque, dando origem a diferenças de gênero. Em virtude disso, optou-se por desenvolver essa pesquisa, que traz indagações a respeito da importância da pedagogia na quebra de paradigmas relacionados ao preconceito de gênero sofrido pelo homem. Aponta-se como principal objetivo analisar a relação entre o curso de pedagogia e o combate ao preconceito de gênero no ballet clássico e como objetivos específicos: conceituar o *ballet* clássico e seu espaço no Brasil, caracterizar o preconceito de gênero sofrido pelos brasileiros no *ballet* clássico, discutir sobre as contribuições da pedagogia para o combate de práticas preconceituosas dentro do espaço de atuação do ballet clássico. Trata-se de uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico, que teve como base a revisão de literatura de artigos científicos e livros já publicados e utilizou-se palavras chaves para a coleta de dados. Durante o processo de estudo verificou-se que, o tema apesar de relevante, ainda é pouco debatido. Na busca por materiais constatou-se que são escassos na literatura, porém, foi possível realizar o trabalho concluindo, assim, que existe uma importante ligação entre a prática pedagógica no combate ao preconceito de gênero que sofrem os bailarinos quando decidem entrar nessa carreira.

Palavras-chave: *Ballet clássico*; pedagogia; preconceito de gênero.

INTRODUÇÃO

O ballet clássico é uma arte histórica, criada em meados do século XVI, que com o passar dos anos foi se modificando, tomando novas formas de acordo com a região e as necessidades de cada localidade e assim chegando à forma que se conhece atualmente. (BBT, 2020).

Foi por volta do século XVII que o ballet clássico chegou à França ganhando maior fama por meio da princesa Maria de Médice quando se casou com o rei Henrique IV em 1600 e foi no ano de 1813 que aconteceu a primeira apresentação de ballet clássico no Brasil no Real Teatro de São João, no Rio de Janeiro. (BONAS HISTÓRIAS, 2020)

O Brasil foi um dos países que receberam esta arte, que era de dominância masculina, mas com o passar dos anos as mulheres acabaram predominando.

Ao refletir sobre o *ballet* clássico a primeira coisa que vem à mente é uma mulher de tutu e coque, mas nunca um homem com roupas de *ballet*, mas por quê? Talvez seja a ideia já implantada desde quando crianças de que *ballet* é “coisa de menina”.

Em algum momento da história, não se sabe com qual precisão, o ballet clássico, passou a ser visto não mais como uma dança masculina, mas como uma modalidade de dança exclusiva para mulheres, e assim, deu-se início ao preconceito de gênero que se

perpetua até os dias atuais. Nesse contexto, percebe-se que a procura pelo curso de *ballet* clássico por parte de homens diminuiu consideravelmente e que crianças já crescem sendo ensinadas que *ballet* clássico não é para meninos.

O presente estudo aborda a história do *ballet* clássico para que se possa entender o seu caminho desde a criação até sua chegada ao Brasil, suas modificações com o passar dos séculos, como tomou a forma atual.

Discutiu-se, ainda, a importância da pedagogia, ciência da educação, entendida como um conjunto de técnicas, princípios, métodos e estratégias da educação e do ensino, que visam compreender a educação, relacionando-a com a contribuição para o combate de práticas preconceituosas.

O assunto trata desde as aulas intituladas de *baby class*, que são para crianças que estão na faixa etária de 2 a 5 anos até as turmas adultas do iniciante ao avançado. Simultaneamente veremos como os mestres ou professores de *ballet* clássico tem sua formação e como é o desenvolvimento das práticas trazendo as seguintes indagações: em que momento ocorreu essa mudança que desmotivou os homens a seguirem essa carreira e fez com que não a praticassem como antes? O que leva os pais a não matricularem seus filhos em aulas de *ballet* clássico como em aulas de futebol, box ou vôlei? Qual a importância da pedagogia no combate ao preconceito de gênero?

Em pleno século XXI observa-se que estúdios, academias e espaços de danças são ocupados por uma grande maioria de mulheres. Este é um assunto ainda pouco debatido, porém, de grande relevância para a quebra de paradigmas da atual conjuntura.

A presente pesquisa caracteriza-se como exploratória e foi realizada a partir de estudos bibliográficos, pois teve como embasamento, releituras de obras e artigos científicos já publicados, apesar de escassos, foi possível realizar o trabalho com os materiais disponíveis nos blogs e sites, conforme referências bibliográficas

O tema escolhido é de grande relevância, pois trata de um assunto atual ainda pouco debatido. Contudo, espera-se despertar no leitor algumas reflexões acerca do tema e responder indagações aqui suscitadas a respeito do preconceito de gênero e do papel importante que a pedagogia ocupa nesse contexto.

METODOLOGIA

Para chegar aos objetivos propostos foi realizada a pesquisa exploratória, que tem como principal finalidade familiarizar os leitores com o tema, com intuito de trazer uma nova visão sobre o assunto ou despertar novos questionamentos sobre o mesmo.

Quanto aos procedimentos técnicos, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, elaborada de materiais já publicados tendo como a base principal, artigos científicos e livros. Para a coleta dos materiais foram utilizadas palavras – chaves: *ballet clássico*, pedagogia, preconceito de gênero. Na pesquisa bibliográfica, é importante ressaltar sobre a veracidade dos fatos obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (GIL, 2002). E aqueles

Para a construção da pesquisa foi necessário a utilização de artigos publicados em sites, como: Scielo, Google acadêmico, Paixão pela dança, BBT, entre outros.

Para que uma pesquisa científica possa nascer, seu escritor tem que cumprir alguns pré-requisitos, como por exemplo ter o mínimo conhecimento do assunto que foi escolhido, ter curiosidade a respeito do tema, criatividade para elaboração de questionamentos que se tornem atraentes para o leitor, entre outros (GIL, 2008).

Segundo Gil (2002, p. 20) não existe um roteiro fixo a ser seguido para a elaboração de um projeto de pesquisa.

Não há, evidentemente, regras fixas acerca da elaboração de um projeto. Sua estrutura é determinada pelo tipo de problema a ser pesquisado e também pelo estilo de seus autores. É necessário que o projeto esclareça como se processará a pesquisa, quais as etapas que serão desenvolvidas e quais os recursos que devem ser alocados para atingir seus objetivos. É necessário, também, que o projeto seja suficientemente detalhado para proporcionar a avaliação do processo de pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida a partir do segundo semestre de 2022 estendendo-se até o segundo semestre de 2023. O método foi a abordagem qualitativa, tendo o ambiente como fonte direta dos dados. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

Por fim, a utilização desse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades.

História do *ballet* clássico.

O *ballet* clássico surgiu no período renascentista na Itália, por volta do século XVI, seu objetivo era trazer entretenimento para nobreza em festas aristocráticas. Na Itália o termo usado era “*balletto*” que traduzido seria “bailinho ou dancinha” que mais tarde devido à grande fama, a França a batizou de “*ballet*” que é como ele é mais conhecida na atualidade. (BBT, 2020)

A principal responsável pela chegada do *ballet* clássico até a França foi a princesa Florentina Maria de Médice, por volta do século XVII quando se casou com o rei Henrique IV, em 1600. O primeiro registro que se tem de uma apresentação de *ballet* é do ano de 1489 em comemoração à união do Duque de Milão com Isabel de Árgon. Nesse tempo as cortes italianas distraíam seus convidados com as apresentações de *balletto*, sessões de poesia, músicas e mímicas, atrações que naquela época eram comuns ter em eventos da corte. (BONAS HISTÓRIAS, 2020).

A dança era de grande importância para os italianos no século XVI, pois se tinha a necessidade de a nobreza saber dançar, ela era inserida na educação desde crianças e servia para a socialização nas cortes. E foi por essa necessidade que então surgiram os primeiros professores de dança e tendo essa necessidade de se aprender a dançar que os professores de dança começaram a viajar pelo mundo a fora para ensinar essa arte. (BONAS HISTÓRIAS, 2020).

Foi na França onde foi instalada a Academia Real de Dança no ano de 1661, que ficava em uma das salas do museu do Louvre. No ano 1713 foi aberta a Escola de Dança da Ópera (INFOESCOLA, 2006).

O rei Luís XIV tinha grande apreço pela dança, além de ser bailarino, e foi durante o seu reinado no século XVI que o *ballet* ganhou uma proporção ainda maior. O rei fez parte de um espetáculo chamado “O *ballet* noturno da realeza”, onde fez o papel de luz fertilizando a terra, e a partir de então ganhou o apelido de Rei Sol. (BBT, 2020).

O *ballet* clássico tinha como protagonista o homem, a mulher não tinha a notoriedade que tem na atualidade. Naquele tempo o *ballet* era mais parecido com peças teatrais, tendo falas, cantos e músicas. Foi por volta do século XIX que o *ballet* começou a tomar a forma que se vê agora, as mulheres passaram a ocupar mais lugares dentro dessa arte. (BBT, 2020).

Mesmo as mulheres conseguindo fazer parte desse universo, os homens ainda ficavam a frente, e o motivo principal para que isso acontecesse era o fato de que a mulher tinha que usar vestidos que iam até o tornozelo e pesavam, assim dificultando os movimentos

que tinham e tem que ser precisos e muito bem desenhados. (PAIXÃO PELA DANÇA, 2022).

A bailarina belga Marie Ann Cupis revolucionou esta arte trazendo um novo conceito de vestimenta, foi ela a responsável pelo encurtamento das saias deixando mais leves e facilitando os movimentos. (IDEM) e a partir de então surgiu a ideia da sapatilha de ponta que a princípio eram com pontas de ferro e destinada apenas as mulheres e foi nesse mesmo período que os homens perderam a notoriedade e começou o foco nas mulheres. (BBT, 2020).

Por volta do século XIX, conhecido como a era do romantismo, as mulheres ganham mais notoriedade no *ballet* fazendo papéis como sendo o ideal de par romântico. Passaram a representar a delicadeza, pureza, suavidade e assim se consolidou essa arte. (PAIXÃO PELA DANÇA, 2022).

O *ballet* esteve em destaque até o ano de 1830 logo após este período essa arte começou a entrar em declínio e perder força, entretanto países como a Itália, Dinamarca e ainda mais na Rússia, ela não fora esquecida, e sim, passou a entrar em um processo de aperfeiçoamento. Esse desenvolvimento tendo como base o *ballet* francês deu origem a outros métodos que têm características próprias em cada região. (BONAS HISTÓRIAS, 2020).

O *ballet* possui sete métodos do ensino do *ballet* que são: Método francês, Método russo, Método dinamarquês, Método italiano, Método inglês, Método cubano, Método americano. (PAIXÃO PELA DANÇA, 2022).

O método francês pode ser considerado como o “original”, já que foi a partir dele que se desenvolveu os outros. A escola francesa onde o método francês foi desenvolvido se originou no ano de 1661. O método francês é conhecido pela sua elegância, leveza e movimentos fluidos e bem desenhados. As técnicas usadas para o desenvolvimento dos movimentos são perfeitas e equilibram sequências rápidas com movimentos lentos e leves. (IDEM).

O russo, também conhecido como método de Vaganova que foi seu criador. O método de Vaganova é bem mais exigente e ganhou notoriedade a partir da precisão do ensino das suas técnicas, neste método se dá maior destaque ao corpo por completo, que em conjunto a movimentos harmoniosos e que se utiliza das pernas, braços e tronco, tem-se movimentos graciosos. O método russo tem por base a escola francesa e italiana e ainda traz consigo traços dos bailarinos russos. Ela também ficou famosa por ser a primeira a trazer um “roteiro” para o ensino do *ballet*. (IDEM).

Bournonville, que é o nome do criador do método dinamarquês. Diferente de todos os outros, esse método dá a maior notoriedade ao bailarino. Sendo assim os rapazes têm que ter maior desenvoltura, rapidez e agilidade para executar movimentos uniformes e fluidos. (IDEM).

Tendo como criado Enrico Cecchetti, o método italiano traz a ideia de trabalhar o corpo por inteiro. É um dos métodos mais rigorosos e tem 40 adágios, além da valorização de saltos e baterias. O método traz movimentos vivos e que precisam de agilidade para se desenvolver. (IDEM).

Criado na Royal Academy of Dance, o método inglês tem uma metodologia que foi criada para ser única, tendo esse pensamento o seu método juntou as técnicas francesa, italiana e russa. Nesse método os braços servem como base de força, auxiliando no equilíbrio e sustentação na execução de saltos e giros. (IDEM).

Misturando técnicas russas com traços de bailarinos latinos, nasceu o método cubano. O *ballet* russo teve grande influência no desenvolvimento da escola cubana. Este método trabalha a musicalidade dos seus bailarinos, suas aulas são bem expressivas e trabalham sempre com giros, baterias e allegros. (IDEM).

Quem foi o fundador do método americano foi George Balanchine, que era bailarino e coreógrafo, ele revolucionou as metodologias trazendo movimentos mais modernos para agregar ao *ballet* clássico. (IDEM).

No início da revolução francesa no ano de 1789, foi estreado o primeiro *ballet* de repertório intitulado “La File Mal Gardée”. Este *ballet* de repertório foi coreografado e produzido por Jean Dauberval, um conceituado coreógrafo do século XVIII. (TUTU DA JU, 2018).

Se originando do francês *ballet d'action*, são histórias contadas através das coreografias, que podem se dividir em cenas ou atos, tendo também toda montagem de cenário e caracterização que ajuda a contextualizar essa história contada. No elenco tem-se os solistas e o corpo de baile, o corpo de baile tem de executar os movimentos em perfeita harmonia e sincronia. As apresentações de *ballet* de repertório mais famosas são: O Lago dos Cisnes, Giselle, O Quebra-Nozes, Dom Quixote, Coppélia, Le Corsaire, La Fille Mal Gardee e A Bela Adormecida. Esses *ballets* sofrem alterações de acordo com cada companhia de dança, mas ainda são utilizadas as músicas originais. (PETITE DANCE, 2021).

Foi no Real Teatro de São João, no Rio de Janeiro no ano de 1813, que foi feita a primeira apresentação de *ballet* clássico no Brasil. No entanto o *ballet* clássico só veio a ganhar

força no Brasil no ano de 1913, quando recebeu a visita das grandes e famosas companhias internacionais. A bailarina russa Maria Oleneva veio para o Brasil em 1927, mais especificamente para o Rio de Janeiro, onde se fundou a primeira Escola de Dança do Teatro Municipal, de onde gerou grandes nomes como: Berta Rosanova, Carlos Leite, Madeleine Rosay e Leda Yuqui. Na atualidade o *ballet* clássico brasileiro tem grandes nomes como Ana Botafogo, Cecília Kerche, Deborah Colker, que fazem com que o *ballet* seja visto e praticado cada vez mais. (PAIXÃO PELA DANÇA, 2022).

As primeiras apresentações de *ballet* no Brasil traziam a ideia da representação indígena, “Arirê e o Pássaro Ferido”, assinado por Naruna Corder, foi um dos primeiros a ser apresentado o espetáculo, se passou no ano 1930 no teatro municipal do Rio de Janeiro. As primeiras escolas de *ballet* clássico no Brasil não buscavam alcançar a perfeição como as escolas no exterior, o intuito delas era apenas introduzir como atividade física e até para que se tivesse noções de etiqueta, mas é claro que somente a nata da sociedade carioca poderia estar inserida nesse meio. As apresentações serviam apenas para apresentar o trabalho desenvolvido e educar o público pouco acostumado com o bailado. A primeira instituição de ensino superior de dança foi fundada na Bahia em 1956 a Universidade Federal da Bahia (UFBA), Yanka Rudzka foi inicialmente a primeira dirigente, ela era uma bailarina polonesa que tinha fortes ligações com o expressionismo alemão e desenvolveu um trabalho ligado a improvisação e ao candomblé, e trazendo consigo um forte componente teórico. Alguns grandes nomes do *ballet* brasileiro passaram por essa universidade como: Clyde Morgan, Dulce Aquino, Roger George, Lia Robatto, Teresinha Argolo, o casal Vianna, Graciela Figueroa, entre outros. (TODAMATERIA, 2021).

O preconceito de gênero dentro do ballet clássico

Para falar sobre o machismo dentro do ballet clássico devemos primeiro entender o que é, de acordo com Chagas e Chagas (2017), o machismo é uma das principais formas de opressão existentes na sociedade contemporânea. Trata-se de uma crença arraigada na cultura e nas práticas sociais que reforçam a ideia da superioridade masculina sobre a feminina, o que resulta em desigualdades de gênero e discriminação contra as mulheres. Esse fenômeno pode se manifestar de diversas formas, desde comportamentos sutis e cotidianos às práticas até violentas e extremas.

O machismo está presente em diversas esferas da sociedade, incluindo a família, a escola, o trabalho e a mídia. Ele é transmitido de geração em geração e é muitas vezes naturalizado e aceito como algo normal. Esse tipo de opressão também está relacionado a

outras formas de discriminação, como o racismo e a homofobia, uma vez que todos eles são baseados em obediências de poder e privilégio.

Os efeitos do machismo são devastadores tanto para as mulheres quanto para os homens. Para as mulheres, ele limita suas oportunidades e possibilidades, prejudicando sua autoestima e autoconfiança e coloca suas vidas em risco. Para os homens, ele pode levar a uma percepção distorcida de sua masculinidade e comportamentos agressivos e prejudiciais.

Para combater o machismo, é necessário um trabalho conjunto de conscientização e transformação social, envolvendo a educação, a mídia, as leis e as políticas públicas. É preciso promover a igualdade de gênero em todas as esferas da vida e respeitar as diferenças individuais de cada pessoa, independentemente de seu gênero ou orientação sexual.

Segundo Silva et al. (2007) quando se fala em ballet clássico, nos vem logo a imagem de uma linda bailarina com seu tutu cor de rosa e sua sapatilha de ponta, mas, todavia, nunca um rapaz, sendo que homens também dançam ballet, também fazem parte dessa arte, mesmo com os olhares de preconceito que a sociedade lança sobre eles.

A sociedade tem regras preestabelecidas que quando quebradas resultam em uma crucificação dos que a quebraram, ela estabelece a partir do nascimento da criança que se for menina, deve-se brincar de boneca e se for menino de carrinho, e quando feito ao contrário os pobres desobedientes têm que arcar com as consequências psicológicas e muitas vezes até físicas. As crianças já nascem inseridas em uma sociedade cheias de tabus e elas trazem de casa os preconceitos que aprendem com os pais, e os pais já aprenderam com os seus, assim dando início a um círculo vicioso, que alguém tem que um dia quebrar.

Para Domingues e Bandeira (2010), a ausência de homens no espaço da dança pode ter conexão direta com o porquê essa prática carrega consigo certa sensualidade, leveza e delicadeza e mais alguns trejeitos que segundo a sociedade são atitudes que os homens não podem ter, pois são das características do gênero feminino, sendo assim homens não podem fazer parte dessa arte.

Contudo, devemos ressaltar que apesar de uma grande maioria associarem o ballet clássico somente a leveza e delicadeza, podemos apontar três pilares fundamentais para o ballet clássico sendo eles: grande força, disciplina e foco. Homens e mulheres têm papéis distintos, compete as mulheres passar a leveza, delicadeza, amor, serenidade entre outros sentimentos, enquanto aos homens cabe a força, agilidade e a firmeza, entre outras coisas,

mas lembrando que está sempre em conjunto com os três pilares fundamentais de todo bailarino ou bailarina.

Um exemplo que se pode colocar é que cabem as mulheres e somente a elas (em palco e apresentações) o uso das sapatilhas de ponta, enquanto aos homens cabe segurá-las em saltos, dar impulsão nos saltos para elas irem mais alto, dar grandes saltos altos e precisos e ter agilidade.

Ainda que com o passar dos anos a presença dos homens no ballet clássico tenha tido uma considerável baixa, ainda sim a presença deles não foi de total extinção, em algumas escolas de dança pode-se ver a presença de homens dançando, mas com esse desfite os poucos bailarinos que escolhem dançar acabam por muitas vezes deixando de aprender as técnicas corretamente ou não aprende de forma completa, como já citado acima, os homens no ballet tem uma função diferente das mulheres, logo a técnica para execução dos movimentos devem ser diferentes. (MACEDO E WENETZ, 2019).

Infelizmente, os homens que dançam ainda enfrentam preconceitos e estereótipos negativos em muitas sociedades, o que pode dificultar a sua participação no ballet clássico. Uma das razões para o preconceito contra os homens que dançam é a ideia que os homens que dançam são menos masculinos ou até mesmo gays. Esses estereótipos são extremamente prejudiciais e limitantes, e podem levar a discriminação e exclusão dos homens no mundo da dança. (HANNA,1999).

HANNA (1999, p.180.) Procurou trazer explicações da predominância de mulheres e homens gays na dança na região ocidental. A autora fala:

Embora a dança seja uma forma de arte, ela entrelaça ramificações de bailarinas, coreógrafos e produtores como indivíduos e membros de grupos étnicos e/ou econômicos e de papéis sexuais, também num ambiente da história cultural marcado pelos movimentos de liberação das mulheres e dos gays, e pelas reações correspondentes.

Tendo em vista que perante a história que cercam as mulheres e os homens gays, que nada mais é do que uma trajetória de muitas lutas, onde tem que vencer os preconceitos e discriminações que a sociedade lança sobre eles, a autora tenta trazer à tona o que possa ser o possível fator para que os homens não tenham tanto contato com o ballet clássico como nos tempos onde essa arte era dominada apenas por homens.

Os homens são frequentemente retratados em papéis estereotipados e limitantes, como atletas, guerreiros ou líderes de gangues, o que pode levar a uma falta de modelos positivos para homens, trazendo uma visão histórica, podemos ver que o Brasil não tem

um bom desempenho em tratar de preconceitos em amplo sentido dentro das suas diversas classes (PCN's, 1997).

A autora PINSKY (1993) traz alguns exemplos de formas que a sociedade já predispõe as personalidades apenas por suas profissões, “motoristas de caminhões são pessoas grosseiras; professores pobres coitados; mexicanos, todos preguiçosos; japoneses trabalhadores; baianos festeiros” a sociedade faz uma ligação instantânea do sujeito com a sua profissão.

Podemos observar o mesmo pensamento quando mulheres entram para as forças armadas, que é uma área que tem sua maior ocupação por homens, nessas situações podemos ver nitidamente não somente o machismo, mas também o preconceito de gênero bem visível e palpável, da mesma forma acontece quando homens decidem ingressar no ballet clássico, a cada pessoa a sociedade impõe quais são seus limites e capacidades.

Meninos e meninas aprendem a ser de determinados modos. Essas aprendizagens se dão, sobretudo, por meio do corpo e das práticas corporais, esportivas e/ou lúdicas das crianças, produzindo, assim, corpos marcados pelo gênero e pela sexualidade. Contudo, cabe destacar que assumir essa noção de corpo não implica a negação de sua materialidade biológica, mas a mudança de olhar para as relações de poder-saber que constituem e nomeiam determinadas características corporais, visto que essas características seriam entendidas como diferenças fixas e essenciais, o que poderia legitimar a valorização de algumas práticas apenas como masculinas ou femininas. (WENETZ, MACEDO, 2019).

Para Nascimento e Afonso (2011) as mães têm um papel de grande importância para a imersão dos filhos no ballet clássico, tendo em vista que as mães na grande maioria das vezes, quando não são mães solas, tem mais conhecimento sobre a vida do filho, tanto no cotidiano escolar quando no dia a dia da criança ou adolescente. Sabemos que a mulher ainda tem um papel central na vida doméstica, ficando com o papel de acompanhar a vida educacional dos filhos, mesmo tendo uma vida profissional.

Em resumo, as razões pelas quais os homens podem evitar dançar ballet clássico são multifacetadas e podem incluir estereótipos de gênero, pressão social, falta de modelos masculinos, falta de oportunidades e percepção de dificuldade. No entanto, é importante lembrar que a dança é uma forma de arte que pode ser apreciada e praticada por qualquer pessoa, independentemente do seu gênero ou habilidade.

A atuação do pedagogo no combate ao preconceito de gênero no ballet clássico

A pedagogia desempenha um papel fundamental no combate as práticas preconceituosas, pois atua diretamente sendo base da educação, e quando se fala em educação vai

para além da educação didática, e perpassa pela educação social, ambiental entre outras, sendo ela que molda o caráter dos indivíduos desde a sua primeira infância.

Para Libâneo (1994) o processo de ensino é definido como uma sequência de atividades do professor e dos estudantes em que se visa o aprendizado de conteúdos e desenvolvimento de habilidades, sendo assim aprimoram capacidades cognitivas. Nesse processo a característica principal do trabalho docente é a mediação da relação do estudante com o conteúdo a ser ensinado. Nessa perspectiva não existe ensino bem-sucedido sem que os objetivos do professor sejam os mesmos objetivos dos estudantes.

Segundo Sousa, Lobo e Gomes (2018) a escola é uma fonte de cultura de grande força, é ela que possibilita o crescimento a nível social e intelectual, a escola também é um dos primeiros espaços onde se tem um contato com uma grande variedade de pessoas, sendo assim um importante local de crescimento, mas olhando por outras lentes, pode tornar-se um local de exclusão de pessoas que estão fora de padrões e isso influi diretamente em atos preconceituosos.

É importante compreender que uma proposta curricular envolve sempre um projeto social e cultural, bem como uma visão do tipo de sociedade e de ser humano que pretendemos formar através da escola.

A BNCC, por sua vez, afirma seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.

Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem”. (...) “reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013).

É importante reconhecer que as realidades atuais e futuras sinalizam para a necessidade da formação de um homem preparado para enfrentar desafios e incertezas. A rápida evolução, pela qual a sociedade vem passando, leva a crê que o cenário mundial nas próximas décadas pouco terá da realidade de hoje.

Sobressai, portanto, a certeza de que a educação precisa desenvolver competências e habilidades que tornem a pessoa capaz de viver, fazendo bom proveito das situações com

que se depara. Alinhados à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, entende-se que essa pessoa deve saber comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável.

O desenvolvimento cognitivo tem como por objetivo desenvolver nos seres humanos a atenção, linguagem, criatividade, raciocínio, memória e pensamento. Já no desenvolvimento psicossocial se desenvolve a personalidade, as emoções e relações sociais. (PAPALIA e FELDMAN, 2013).

Sendo assim, esse desenvolvimento psicossocial está posto na BNCC, nas Competências Socioemocionais, as quais são importantes no processo de ensino-aprendizagem, pois estas, juntamente com as competências gerais, visam a formação do ser integral.

A terceira competência geral da BNCC trata-se do Repertório Cultural, que fala da valorização das diversas manifestações artísticas e culturais e da fruição e participação das práticas diversificadas da produção artístico-cultural. Diante do tema cabe as reflexões sobre a identidade e diversidade cultural e de suas subdimensões, como por exemplo, expressão de sentimentos e ideias, histórias e experiências por meio das artes.

Tendo em vista o pleno desenvolvimento de ser humano, o ballet clássico traz grandes benefícios para quem o pratica, possibilita experiências corporais, interação social e afetiva (SILVA, PAULA e SOMÕES, 2011), também desenvolve o senso de responsabilidade, ajuda na autoestima e autoconfiança (FALSARELLA e AMORIM, 2008).

Entende-se, que a pedagogia, ciência da educação, compreendida como um conjunto de estratégias, métodos e técnicas de ensino, com o objetivo de compreender a educação, aplicar e desenvolver metodologias que tornam a assimilação de conteúdo mais fácil em qualquer ambiente ou área. Entre as funções da pedagogia, estão, a combinação de atividades de integração lúdicas e teóricas e é nessa perspectiva que o pedagogo pode atuar realizando as intervenções necessárias no combate ao preconceito de gênero, seja no ambiente escolar, seja no campo da dança, trazendo as discussões em pauta com os alunos, famílias e toda comunidade escolar.

Portanto, faz-se necessário que o profissional, professor de *ballet clássico*, esteja preparado e munido de orientações pedagógicas para enfrentar os desafios oriundos do preconceito de gênero disseminado pela sociedade e que seja capaz de lidar com as diferenças e gerenciar os conflitos. Nesse processo, seria sumariamente importante a atuação de um pedagogo para acompanhar e orientar a postura a ser adotada para o combate a essa situação que pode influenciar, negativamente, o desempenho dos bailarinos e das bailarinas,

pois é preciso destacar que todo processo que demanda aprendizagem de habilidades, é um processo educativo, e terá ganho se puder contar com os conhecimentos valiosos da Pedagogia.

Nesse contexto, pressupõe-se que a arte do ballet clássico alinhado à educação são fatores que influenciam positivamente na vida do sujeito.

Um dos temas Integradores: abordagem transversal na BNCC, é a Relações de Gêneros. Esse tema aborda desde a primeira etapa da educação básica, a educação infantil e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, completando a ação da família e da comunidade. O Ensino Fundamental, etapa subsequente, tem como objetivos, conforme Artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases - LDB: “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores: o fortalecimento do vínculo com a família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que assenta a vida social” (BRASIL, 1996).

Partindo desses pressupostos legais, entendemos que temos na sociedade, meninos e meninas com história de vidas diferentes. Isso nos motiva a pensar no quão é essencial que a escola incorpore e discuta democraticamente as questões que envolvem as relações entre sujeitos.

Biologicamente falando, meninos e meninas não agem de maneira diferentes em consequência de sua fisiologia. Mas, como decorrência de uma educação culturalmente apropriada e diferenciada a partir do sexo.

A lógica de associar a recreação e o brincar das meninas a objetos e brincadeiras que remetem ao mundo do cuidado e afetos (casinha, boneca etc.), e, da mesma forma atribuir aos meninos objetos e brincadeiras associadas a um universo público em detrimento do âmbito privado reflete a sociedade sexista em que vivemos.

Assim, a escola precisa assumir seu papel na construção do desenvolvimento integral como está garantido às crianças na LDB nº 9394/96. Por isso, é essencial que a instituição mantenha diálogo com as famílias sobre a importância do respeito nas relações interpessoais, da autonomia e, sobretudo, que exponha uma abordagem não sexista do conteúdo didático.

Educadores devem compreender que, durante a infância e adolescência as pessoas estão em processo de formação em sua identidade, seus desejos e vontades subjetivas.

Em conclusão, ao desafiar os estereótipos de gênero e promover uma educação inclusiva e igualitária, as escolas podem ajudar a criar um ambiente no qual meninos e meninas tenham a liberdade de explorar seus interesses, habilidades e aspirações individuais, independentemente das expectativas de gênero impostas pela sociedade. Dessa forma, estaremos construindo um futuro mais justo e igualitário para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos no presente artigo são de suma importância para a pedagogia, uma vez que, ele aborda um tema ainda pouco debatido, mas de grande relevância, fazendo os leitores refletirem a creca da discriminação de gênero sofrida no ballet clássico e como a pedagogia atua no seu combate.

O artigo aborda a história do ballet clássico, desde o seu surgimento no período renascentista na Itália até os dias atuais. Destaca-se o papel da princesa Florentina Maria de Médice na introdução do ballet clássico na França, a importância da dança na sociedade italiana do século XVI e a evolução do ballet ao longo dos séculos, especialmente com a valorização das mulheres.

No entanto, o texto também aborda o preconceito de gênero dentro do ballet clássico. Os estereótipos negativos em relação aos homens que dançam, como a ideia de que eles são menos masculinos ou até mesmo gays. Isso pode dificultar a participação dos homens no ballet clássico e limitar suas oportunidades.

Para combater o preconceito de gênero no ballet clássico, a atuação do pedagogo é fundamental. A pedagogia desempenha um papel importante na educação e pode ajudar a combater práticas preconceituosas, tanto no ambiente escolar como no campo da dança. O pedagogo pode orientar os professores de ballet clássico a lidar com as diferenças e gerenciar os conflitos, promovendo uma educação inclusiva e igualitária.

Além disso, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) aborda o tema das relações de gênero, desde a educação infantil até o ensino fundamental, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças e formar indivíduos capazes de lidar com as diferenças e respeitar a diversidade.

Em suma, é necessário promover uma mudança de mentalidade e valorizar a participação de todos no ballet clássico, independentemente do gênero. O ballet clássico traz benefícios para quem o pratica e deve ser uma forma de expressão acessível a todos, sem preconceitos ou restrições.

Espera-se, em última análise, que este trabalho possa servir como uma fonte de pesquisa para outros estudos relacionados a essa temática. É importante considerar que as discussões apresentadas aqui podem ser expandidas através da realização de pesquisas posteriores.

REFERÊNCIAS

- BBT. Disponível em: <https://www.balletbbt.com.br/post/84/voce-sabe-como-surgiu-oballet#:~:text=O%20ballet%20cl%C3%A1ssico%20surgiu%20nas,aristocr%C3%A1ticas%20para%20entretenimento%20da%20nobreza>. Acesso em: 17/06/2022
- BONAS HISTÓRIAS. Disponível em: <https://www.bonashistorias.com.br/single-post/danca-ballet-classico-historia-curiosidades-e-caracteristicas>. Acesso em: 18/06/2022
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, v. 1 e 10, 1997.
- CHAGAS, Letícia; CHAGAS, Arnaldo Toni. **A posição da mulher em diferentes épocas e a herança social do machismo no Brasil**. Psicologia.pt 2017.
- DOMINGUES, Josiane Vian; BANDEIRA, Eliel de Oliveira. **Bailarinos na ponta pode: as masculinidades do ballet clássico**. In: Simpósio Nacional de Educação Física, XXIX, 2010.
- FALSARELLA, A. P.; AMORIM, D. B. **A importância da dança no desenvolvimento psicomotor de crianças e adolescentes**. Conexões, v.6, ed. especial, p.306-317, 2008.
- GIL, Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- HANNA, Judith Lynne. **Dança, sexo e gênero: signos de identidade, dominação, desafio e desejo**. Tradução de Mauro Gama. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- INFOESCOLA. Disponível em: <https://www.infoescola.com/artes/ballet-classico/> Acesso em: 18/06/2022
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOPES, Juliana Siqueira; OLIVEIRA, Viviane Maria Moraes; GUIMARÃES, Maria Cláudia Alves; LIMA, Luciane Soares. **VIVÊNCIAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO BALÉ CLÁS-**

SICO DE PROFESSORES DA CIDADE DO RECIFE/PE. **Revista de Educação Física da UFGS**. Porto Alegre, 2021.

NASCIMENTO, Diego Ebling e Afonso; ROSA, Mariângela da. **Corpos masculinos no ballet clássico**: configuração das estratégias familiares. Dialogia, 2011.

PAIXÃO PELA DANÇA. Disponível em: <https://www.paixaopeladanca.com.br/?s=historia+do+ballet>. Acesso em: 17/06/2022

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**, AMGH EDITORA LTDA, 12º edt, 2013.

PETITE DANSE. Disponível em: <https://petitedanse.com.br/os-homens-no-ballet-classico/> Acesso em: 17/06/2022

PINSKY, J. ELUF, L. N. **Brasileiro (a) é assim mesmo**. São Paulo: Contexto, 1993.

SILVA, Cássia Ernani; STREGE, Danúbia Marcela; PORTELA, Andrey. **O preconceito percebido por homens praticantes de ballet clássico**. 2007.

SILVA, Cephora Gomes; PAULA, Dioanallise Trindade; SIMÕES, Renata Duarte. **Dança e etnia**: os processos de inclusão na escola e na sociedade. Fiep Bulletin, 2011.

SOUZA, Janalice Alves; LOBO, Larissa Nogueira; GOMES, Ana Clédina Rodrigues. **O preconceito em sala de aula**: abordagens conceituais, 2018.

TODA MATÉRIA. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/?s=2021>. Acesso em: 17/06/2022

TUTU DA JU. Disponível em: <https://tutudaju.com/uma-aula-de-historia-do-ballet-o-ballet-parou-no-tempo/> Acesso em: 17/06/2022

WENETZ, Ileana e Macedo; GARCIA, Christiane. **Masculinidade no balé**: gênero e sexualidade na infância. Movimento, 2019.

SOBRE OS AUTORES/ORGANIZADORES

1. FRANCISCO IVO GOMES DE LAVOR

E-mail: ivodilavor@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8219-802X>

Francisco Ivo Gomes de Lavor

Pedagogo pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, Sobral - CE; Mestre em Sistemas Agroindustriais pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campus Pombal/PB; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UniFIC - Iguatu/CE; Formador de profissionais da Educação (incluindo professores e gestores) nas áreas de: inteligência emocional, comunicação e oratória, didática, tecnologias digitais, inovações pedagógicas e BNCC; Coordenador do Curso de Pedagogia e Coordenador Acadêmico das Faculdades Integradas do Ceará- UniFIC.

2. LEUDIANE HOLANDA LAVOR

Email: leudiane_lavor@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6075-3838>

Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará, Especialista em Gestão Social pela Faculdade Metropolitana de Fortaleza, Mestre em Sistemas Agroindústrias pela Universidade Federal Campina Grande, Esucadora Social da Secretaria Municipal de Assistência Social, Cidadania e Direitos Humanos de Iguatu Ceará, Professora do Curso de Pedagogia da Universidades Integradas do Ceará. Pesquisadora nas área de educação, ciências humanas e ciências naturais.

3. JACKELINE SOUSA SILVA

E-mail: jackelines.silva@uece.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7687-325X>

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande; Especialista em Língua Portuguesa e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará e Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Ceará.

Formadora de professores de Língua Portuguesa; Professora da Educação Básica do município de Acopiara-CE; Professora Assistente da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI/UECE). Pesquisadora com ênfase nas áreas de leitura e escrita, letramento literário e digital e avaliação da aprendizagem e de larga escala.

4. MARCELA KETLYN NOGUEIRA SILVA

E-mail: mketlyns2@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-0268-2278>

5. MARCELA KETLYN NOGUEIRA SILVA

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará; Cursando Especialização em Metodologia do Ensino Superior e Neuropsicopedagogia.

Coordenadora Pedagógica da Escola do Futuro; Professora Universitária das Faculdades Integradas do Ceará (Unific); Professora da Educação Básica do município de Iguatu-CE; Secretária de Controle Acadêmico e de Coordenações.

6. FRANCISCA ELIANE TEIXEIRA DA COSTA FERREIRA

E-mail: unificfaculdade@ficesb.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9436-0441>

Francisca Eliane Teixeira da Costa Ferreira

Especialista em Gestão Educacional; Especialista em Docência do Ensino Superior; Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Acaraú – UVA; Mestranda em Ciências da Educação; Professora da educação básica rede municipal; Gerente Municipal do Ensino Fundamental; Formadora do eixo de Gestão do Ensino Fundamental pelo programa PAIC Integral.

7. JOSÉ NAIRTON COELHO DA SILVA

E-mail: nairton201515@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7050-2968>

Enfermeiro pelo Centro Universitário Doutor Leão Sampaio, UNILEÃO - Juazeiro do Norte-CE; Mestrando em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Cariri - UFCA; Especialista em Emergência e Unidade de Terapia Intensiva, pela UNILEÃO e em Docência

do Ensino Superior pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI. Experiência nas áreas de saúde da família/coletiva e docência em nível superior e técnico.

8. NEIDIANE BRITO PASCOAL

Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas do Ceará-UniFIC

E-mail: neidianebritop@gmail.com

9. ERICK RODRIGUES PAULINO

Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas do Ceará-UniFIC

E-mail: erickrodriguespaulino@gmail.com

10. SAMUEL MESSIAS LIMA SANTOS

Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas do Ceará-UniFIC

Samuel.santos@edu.ce.senac.br

11. THAIS DO NASCIMENTO LIMA

Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas do Ceará-UniFIC

E-mail: thaispedagogia2020@gmail.com

12. TATIANE SOUZA TEIXEIRA

Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas do Ceará-UniFIC

E-mail: tatianeteixeira476@gmail.com

13. TÚLIO RENATO ARAUJO SILVA

Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas do Ceará-UniFIC

E-mail: professortulio007@gmail.com

14. LUZIETE JORGE DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará UECE- FECLI (2015). Tem experiência na área de Educação, atuou na Educação Básica como Coordenadora Pedagógica e Docência. Tem Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade do Sertão Central - FASEC. Especialização em Neuropsicopedagogia Clínica

e Institucional (cursando na Faculdade São Francisco - FASC) . Professora de Atendimento Educacional Especializado AEE na unidade Educar Sesc Iguatu.

E-mail: luzietejorge@hotmail.com

15. ADRIANA ALVES DAS NEVES

Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas do Ceará-UniFIC

E-mail: adriananeves0505@gmail.com

16. TEREZA CRISTINA RODRIGUES DE LIMA BASTOS

Assessora Jurídica do Ministério Público do Estado do Ceará. Graduada em Direito pela Universidade Regional do Cariri (URCA) 2016 - 2021. Aprovada na OAB XXXIII. Especialista em Direito Público e pós-graduanda em Direito e Processo do Trabalho, ambas pela Faculdade LEGALE. Mestranda em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: tereza.cristina@urca.br

17. FRANCISCO LUCAS ALVES

Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas do Ceará-UniFIC

franciscolucasalves18@gmail.com

18. Hélis Cristina Alves de Lima

E-mail: helis.psico.lima@gmail.com

Graduada em Letras, com habilitação em Português/Inglês e suas respectivas literaturas. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Gama Filho - UGF, especialista em Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas pelo Instituto Prominas; Especialista em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada á Educação de Jovens e Adultos pelo IFRN , Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial pelo Centro de Ensino Superior Dom Alberto, Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional. Funcionária Pública do Município de Cedro/CE. Atualmente tem voltado as pesquisas para a Educação Especial, Movimentos sociais e a cultura afro inseridos no processo educacional brasileiro. Psicopedagoga e Neuropsicopedagoga (SBNPp13125) Clínica e Institucional nas cidades de Iguatu e Cedro.

18. MARIA JANAINA LOURENÇO DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas do Ceará-UniFIC.

E-mail: janainamj94@gmail.com

19. ANDRÉ LUIZ FAÇANHA DA SILVA

Professor de Educação Física pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Sobral-Ceará, Brasil. Especialização em Fisiologia e Biomecânica do Movimento Humano, Faculdades Integradas do Ceará – FIC, Fortaleza, Ceará. Especialização em Residência Multiprofissional em Saúde da Família pela Escola de Saúde Pública de Sobral e Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Sobral, Ceará, Brasil.

Mestre em Saúde da Família pela Universidade Federal do Ceará, campus Sobral-Ceará, Brasil. Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil. Endereço para acessar este CV: <https://lattes.cnpq.br/6718096333170248>

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-3940-454X>

E-mail: andre_facanha@hotmail.com

20. GLAUCO JOSÉ ROCHA DINIZ

Possui graduação em Psicologia pela universidade estadual da Paraíba (UEPB), especialista em saúde mental pela Faculdades integradas de Patos-FIP, Pedagogo pela Unifael, Mestre em Psicologia pela Universidade de fortaleza (Unifor), Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará, professor formador pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), Professor temporário pela Universidade Regional do Cariri. E-mail: Glauco.diniz@uece.br

<https://orcid.org/0000-0001-6560-1294>

21. MARCOS GOMES LIMA

E-mail: cpa@ficesb.edu.br

Graduado em licenciatura em Educação Física pela Universidade Regional do Cariri - Campus Multi-Institucional Humberto Teixeira-Iguatu (URCA/Campus-Iguatu). Pós-Graduando em Docência em Educação Física e Práticas Pedagógicas pela Faculdade Única. Possui experiência com o ensino da Educação Física na Educação Básica com ênfase nos

esportes coletivos, iniciação esportiva e alto rendimento. Interessa-se pelas seguintes linhas de estudos/pesquisas: Esportes coletivos na sociedade, Fatores motivacionais à prática de esportes, alto rendimento esportivo e educação física escolar.

22. JARBAS RÁLLISON DOMINGOS GOMES

Email: jarbasrallison@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3683625154885617>

ORCID: orcid.org/0000-0002-7658-4247

Possui graduação em Educação Física (UNIFIP) é mestre em Educação Física (UFPB) e doutorando em Educação Física (UFPB). Atua como professor adjunto na Faculdade São Francisco (FASP) e como servidor publico da Prefeitura Municipal de Itaporanga. Tem experiência na área do treinamento esportivo com ênfase em neurociência e desempenho esportivo, preparação física de atletas de esportes coletivos e monitoramento de carga de atletas de esportes coletivos.

23. FRANCISCO JOÃO BANDEIRA DA SILVA

E-mail: cpa@ficesb.edu.br

Possui Graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharel) pela Universidade Regional do Cariri - URCA. Especialista em Educação Física Escolar pela Faculdade Integrada do Ceará - FIC . Mestre em Educação Profissional e Tecnológica - IFRN . Com experiência na Docência no Ensino Superior, Educação Infantil, Educação Física Inclusiva e Ensino de lutas (judô). Atualmente é colaborador do Sesc-CE Unidade Iguatu lotado no Departamento Físico Esportivo.

24. DINÁ SOUZA DA SILVA

E-mail: cpa@ficesb.edu.br

URL da Homepage: <http://www.uece.br/fecli/>

Doutora em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (PPGLIN/UFSC). Mestre em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Libras pela Universidade Cândido Mendes - RJ. Bacharel em Tradução e Interpretação em Letras Libras pela Universidade Federal do Ceará (UFC)/Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2005). Possui Cer-

tificação do Ministério da Educação (MEC)(Prolibras) para Tradução e Interpretação e Uso e Ensino da Libras, ambos no Nível Superior. Guia-Intérprete de Libras com Certificação pela Abrasc e Ahimsa (SP). Atualmente é Professora Assistente da Universidade Estadual do Ceará (UECE), atuando na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), como docente das disciplinas de Libras, Produção Textual e Sociolinguística no Curso de Letras. Professora das disciplinas de Didática da Educação de Surda, Estágio Supervisionado em L2 e Metodologia para o Ensino de Libras para Surdos no Curso de Especialização em Libras da UECE na modalidade presencial. Atua como Orientadora de Célula do Núcleo de Apoio à Acessibilidade e Inclusão das Pessoas com Deficiência (NAAI) da FECLI (Campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE)). É Orientadora Docente do programa de Residência Pedagógica da UECE coordenando o Subprojeto Letras Literatura e Língua Inglesa do Curso de Letras da Fecli-UECE. Atuou como Professora Assistente A Classe A da Universidade Federal do Piauí (CAFS/UFPI) - no CL em Pedagogia ministrando neste e em outros cursos a Disciplina: Libras (Jun/2013 - Dez/2013). Coordenou e Chefiou o Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS/UFPI), Floriano - PI (Nov/2013 - Dez/ 2016). Coordenou o Curso de Especialização em Educação Integral e Integrada do CAFS/UFPI (Abril/2014 a Jan/2015). Atuou como Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS/UFPI). Possui experiência na área educacional, lecionando e ministrando palestras, atuando principalmente nas seguintes áreas: Atuação do tradutor e intérprete de Libras, Surdocegueira e atuação do Guia-intérprete; Conversação em Libras, Técnicas de Interpretação e Tradução de Libras - Língua Portuguesa - Libras, Inclusão, Acessibilidade dentre outros. Formadora do Curso de Intérpretes da APILCE. Atuou como docente do Curso de Pós Graduação em Docência, Ensino e Tradução de Libras da Faculdade Sete de Setembro (FA7). Participou com êxito do Curso de Audiodescrição promovido pela Associação dos Surdos de Iguatu (ASI). Consultora em inclusão e acessibilidade para empresas, associações e concursos. Professora de Libras em Cursos livres de curta e longa duração.

25. ADRÉ WAGNER DANTAS RODRIGUES

Endereço para acessar este CV: <https://lattes.cnpq.br/6718096333170248>

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-3940-454X>

E-mail: andre_facanha@hotmail.com

Professor de Educação Física pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Sobral-Ceará, Brasil. Especialização em Fisiologia e Biomecânica do Movimento Humano, Faculdades Integradas do Ceará – FIC, Fortaleza, Ceará. Especialização em Residência Multiprofissional em Saúde da Família pela Escola de Saúde Pública de Sobral e Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Sobral, Ceará, Brasil.

Mestre em Saúde da Família pela Universidade Federal do Ceará, campus Sobral-Ceará, Brasil. Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

26. SÊMIO WENDEL MARTINS MELO

E-mail: semioemeloedf@gmail.com

possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual da Paraíba (2002) e mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2011). Atualmente é fisiologista da Indústria E Comércio De Produtos Eletrônicos LTDA, Professor T - 30 - do Centro Universitário - UNIFIP, Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase na Fisiologia do Exercício e Cinesiologia e Biomecânica do movimento humano. Idealizador dos projetos Fisiologia do Exercício Premium e Cinesiologia e Biomecânica Premium.

27. EMANUELA LUIZA SOUZA DE CARVALHO

Bacharel em Psicologia pela Universidade Santa Maria, Pós Graduanda em Metodologias Ativas e Docência no ensino superior pelas Faculdades Integradas do Ceará – UniFIC. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7851-1527>

E-mail: emanuelacarvalho11@gmail.com

28. JORGE FÉLIX MADRIGAL AZCUY

Médico Formado em 1991, pela Faculdade de Medicina do Instituto Superior de Ciências Médicas de Havana - ISCMH. Cuba. Especialista Titulado em Medicina de Emergência pela ABRAMEDE e a AMB (TEAMB: 211373 - RQE: 12987). Membro da: * Associação Brasileira de Medicina de Emergência (ABRAMEDE), * Associação de Medicina Intensiva Brasileira (AMIB),

* Associação Brasileira de Medicina Legal e Perícias Médicas (ABMLPM)

* Sociedade Brasileira de Ultrassonografia (SBUS), * Associação Médica Brasileira (AMB). Pós-graduação em: Cardiologia pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará.

* Medicina Intensiva Adulto pela Associação de Medicina Intensiva Brasileira - AMIB. Médico Assistente da Divisão de Pacientes Graves. Departamento de Emergência e UTI Adulto. Hospital São Camilo. Iguatu. CE. Médico Assistente Credenciado, e Membro Titular Efetivo do Conselho Fiscal. Unimed Centro-Sul do Ceará. Professor Convidado Faculdades Integradas do Ceará - UNIFIC.

Médico Perito da Justiça Federal. 25a Vara JFCE.

<https://orcid.org/0009-0000-6339-2951>

<http://lattes.cnpq.br/6234828733643830>

E-mails: drjogemadrigal@outlook.com

drjogemadrigal@hotmail.com

AÇÃO PEDAGÓGICA: DIMENSÕES TÉCNICAS, HUMANAS E POLÍTICO- SOCIAIS – VOLUME 3

Esta obra é o reflexo do comprometimento e excelência dos alunos e professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia das Faculdades Integradas do Ceará – UniFIC, em Iguatu-CE, no ano de 2023. Ao percorrer as páginas deste livro, somos imersos em uma variedade de temas instigantes e relevantes, cada um representando uma contribuição valiosa para o campo da educação.

A diversidade das produções dos trabalhos de conclusão de curso revela a riqueza de perspectivas e abordagens presentes na comunidade acadêmica da UniFIC. Destaco a abordagem única desta obra, que vai além dos aspectos técnicos da pedagogia, explorando também as dimensões humanas e político-sociais.

Neste volume aborda-se: relações pedagógicas entre discentes e docentes; relações socioeconômicas com aspectos de aprendizagem; bullying: causas e consequências; contribuições da literatura de cordel na alfabetização de crianças; extensão universitária: da concepção à prática; andragogia e pedagogia e sua relação com a EJA..

Organizadores

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
91985661194

www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com

Tv. Quintino Bocaiúva, 2301, Sala 713, Batista Campos,
Belém - PA, CEP: 66045-315

