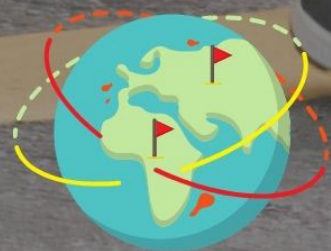


**VOLUME 2**

**PESQUISAS EM  
TEMAS DE CIÊNCIAS  
HUMANAS**



**LAÉCIO NOBRE DE MACÊDO**

**ORGANIZADOR**



**Rfb  
Editora**

**VOLUME 2**

**PESQUISAS EM  
TEMAS DE CIÊNCIAS  
HUMANAS**



---

Laécio Nobre de Macêdo

Volume 2

# PESQUISAS EM TEMAS DE CIÊNCIAS HUMANAS

Edição 1

Belém-PA



2020

---



<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558890034>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

---

P474

Pesquisas em temas de ciências humanas [recurso digital] / Laécio Nobre de Macêdo (Organizador). -- 1. ed. 2. vol. -- Belém: RFB Editora, 2020.  
1.933 kB; PDF: il.

Bibliografia.

Modo de acesso: [www.rfbeditora.com](http://www.rfbeditora.com).

ISBN: 978-65-5889-003-4

DOI: 10.46898/rfb.9786558890034

1. Ciências Humanas. 2. Pesquisa. 3. Estudo.  
I. Título.

CDD 370

---

Elaborado por RFB Editora.



© 2020 Edição brasileira.  
by RFB Editora.

© 2020 Texto.  
by Os autores.



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es).

Obra sob o selo *Creative Commons*-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

*Conselho Editorial:*

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

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Roberta Modesto Braga - UFPA.

Prof. Me. Laécio Nobre de Macêdo - UFMA.

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida - UFOPA.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ana Angélica Mathias Macêdo - IFMA.

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva - IFPA.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Elizabeth Gomes Souza - UFPA.

Prof.<sup>a</sup> Me. Neuma Teixeira dos Santos - UFRA.

Prof.<sup>a</sup> Me. Antônia Edna Silva dos Santos - UEPA.

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa - UFMA.

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho - UFSJ.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Isabella Macário Ferro Cavalcanti - UFPE.

*Diagramação e Arte da capa:*

Priscila Rosy Borges de Souza.

*Imagens da capa:*

<https://www.canva.com/>

*Revisão de texto:*

Os autores.



Home Page: [www.rfbeditora.com](http://www.rfbeditora.com).

E-mail: [adm@rfbeditora.com](mailto:adm@rfbeditora.com).

Telefone: (91)98885-7730.

CNPJ: 39.242.488/0001-07.

Barão de Igarapé Miri, sn, 66075-971, Belém-PA.

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<i>Laécio Nobre de Macêdo</i>	

## **CAPÍTULO 1**

<b>REPRESENTATIVIDADE E OS IMPASSES DA CAPITALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REVERBERAÇÕES E CONSEQUÊNCIAS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS .....</b>	<b>11</b>
--	-----------

*SILVA, Cristina Aparecida*  
*GAIA, Ronan da Silva Parreira*  
*RODRIGUES, Janine Marta Coelho*  
DOI: 10.46898/rfb.9786558890034.1

## **CAPÍTULO 2**

<b>ÉTICA NA ERA DO HIPERMODERNISMO: ANÁLISE DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA ATRAVÉS DA ÓTICA DE LIPOVETSKY .....</b>	<b>27</b>
---	-----------

*CASTELHANO, Marcos Vitor Costa*  
*BENEVIDES, Délis Sousa*  
*WANDERLEY, Bruna Martins Benvinda*  
*SILVA, Clara Keely Monteiro*  
*FILHO, Pierre Gonçalves Oliveira*  
DOI: 10.46898/rfb.9786558890034.2

## **CAPÍTULO 3**

<b>EROTIZAÇÃO INFANTIL EM MENINAS E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DA SUBJETIVIDADE .....</b>	<b>35</b>
--	-----------

*PAIXÃO, Joyce Gomes da*  
*MARTINS, Jussara Lindarlane*  
*SANTOS, Yasmin Livia Queiroz*  
DOI: 10.46898/rfb.9786558890034.3

## **CAPÍTULO 4**

<b>FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES E GESTORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>49</b>
--	-----------

*SANTOS, Célia Maria Guimarães*  
*BARBOSA, Edivânia Maria Sousa Bandeira*  
*SOUSA, Lília Travassos de*  
DOI: 10.46898/rfb.9786558890034.4

## **CAPÍTULO 5**

<b>DOCÊNCIA ONLINE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA TRANSIÇÃO DO ENSINO PRESENCIAL PARA A EAD .....</b>	<b>63</b>
--	-----------

*FERREIRA, Lillian Franciele Silva*  
*PEIXOTO, Ana Carolina Beltrão*  
DOI: 10.46898/rfb.9786558890034.5

## **CAPÍTULO 6**

<b>A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA ATIVIDADE LÚDICA DO CORPO HUMANO COM ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL .....</b>	<b>71</b>
--	-----------

*LIMA, Antônia Aline Rodrigues Pontes*  
*ARAÚJO, Caroline Barros de*  
*GOMES, Leandro do nascimento*  
*SOUZA, Lisa Naira Rodrigues de*

---

---

RIBEIRO, *Taynara Pinto*  
DOI: 10.46898/rfb.9786558890034.6

**CAPÍTULO 7**

**SURYA SOCIAL MÉTODO UBUNTU - A EDUCAÇÃO EM PROSA .....79**

*VECCHI RODRIGUES, Paula Carolina*  
DOI: 10.46898/rfb.9786558890034.7

**ÍNDICE REMISSIVO.....90**

---





---

# APRESENTAÇÃO

O e-book **Pesquisas em Temas de Ciências Humanas - Volume 2** é resultado de estudos de investigação realizados por jovens pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. São trabalhos que retratam as realidades vivenciadas pelos próprios autores em suas áreas de estudo, atuação e experiência profissional.

Trata-se de uma coletânea de sete artigos que expressam a inserção dos autores no campo das ciências humanas e nos dá um panorama das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nos últimos anos na área da educação.

No capítulo 1, os autores Cristina Silva, Ronan Gaia e Janine Rodrigues fazem uma reflexão sobre a representatividade e os impasses da capitalização da Educação Básica. Eles discutem as reverberações e consequências nas políticas de educação das relações étnico-raciais no Brasil. Por meio de uma revisão da literatura e de observações empíricas os autores concluem que não há espaço para a representatividade em instituições de ensino estruturados pelos interesses do capital e da lógica neoliberal que historicamente alimenta vieses pedagógicos no Brasil.

No capítulo 2, Marcos Castelhana, Délis Benevides, Bruna Wanderley, Clara Silva e Pierre Oliveira-Filho analisaram a ética na era do hipermodernismo sob a ótica do filósofo e teórico francês Lipovetsky. Os autores avaliam que, nesse cenário, a ética passa a ser regida por uma ótica centrada no "eu", afetando a existência do sujeito e influenciando a forma como ele enxerga o mundo e a si mesmo, desenvolvendo uma ótica autocentrada.

No capítulo 3, com o título *Erotização Infantil em Meninas e suas Consequências no Desenvolvimento da Subjetividade*, as pesquisadoras Joyce Paixão, Jussara Martins e Yasmin Santos investigaram a construção da subjetividade feminina analisando a maneira como as representações da figura da menina doce e ao mesmo tempo sedutora contribui na erotização infantil, construindo um processo de adultização precoce.

*As Concepções e Práticas de Professores e Gestores na Educação Infantil* é o tema do capítulo 4. As autoras Célia Santos, Edivânia Barbosa e Lília Sousa analisam as concepções de formação e práticas de professores e gestores de instituições públicas do Município de Santarém - Pará que trabalham com Educação Infantil. As pesquisadoras realizaram uma reflexão crítica da prática pedagógica em função das percepções que se formulam acerca da sociedade, da educação, da escola e do próprio papel do docente e gestor da Educação Infantil nas atividades de ensino e no processo de aprendizagem.

---

---

No capítulo 5, as pesquisadoras Lillian Ferreira e Ana Peixoto analisam relatos de experiência da transição do ensino presencial para a EAD. O lócus da pesquisa foi uma instituição de ensino superior (IES) privada do estado de Alagoas. Os resultados apontam para a necessidade de formações e aprendizagens contínuas para os profissionais que atuam na docência *online*.

A Produção de Sentidos na Atividade Lúdica do Corpo Humano com Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social é o tema de pesquisa de Aline Lima, Caroline Araújo, Leandro Gomes, Lisa Souza e Taynara Ribeiro relatada no capítulo 6. O lócus do estudo foi uma instituição filantrópica que acolhe crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A práxis dos pesquisadores proporcionou aos adolescentes ações interventivas e criou um espaço de escuta e acolhimento que deu voz e vez a estes sujeitos para que pudessem externalizar as suas angústias.

Paula Vecchi Rodrigues, no capítulo 7, relata sua pesquisa sobre o método teórico e prático “Ubuntu – Educação em Prosa” com o título Surya Social Método Ubuntu. Nessa pesquisa, itens como comportamento, adições culturais, contexto social, faixa etária, territorialização, formas de contato e particularidades do coletivo e indivíduos são devidamente analisados e avaliados pela autora.

Espera-se que os estudos apresentados nesta coletânea sejam relevantes para futuras pesquisas de universitários e profissionais da educação que pretendem realizar estudos que contribuam para ampliar as discussões acerca das atividades de ensino, do processo de aprendizagem e das relações étnico-raciais na escola em todos os níveis de ensino.

Desejo a todos(as) uma excelente leitura.

**Laécio Nobre de Macêdo**

**Organizador**

---

# CAPÍTULO 1

## REPRESENTATIVIDADE E OS IMPASSES DA CAPITALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REVERBERAÇÕES E CONSEQUÊNCIAS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

### REPRESENTATIVITY AND THE IMPASSES OF THE CAPITALIZATION OF BASIC EDUCATION: REVERBERATIONS AND CONSEQUENCES IN THE POLICIES FOR EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS

SILVA, Cristina Aparecida<sup>1</sup>  
GAIA, Ronan da Silva Parreira<sup>2</sup>  
RODRIGUES, Janine Marta Coelho<sup>3</sup>

DOI: 10.46898/rfb.9786558890034.1

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP. Especialista em Educação Infantil e Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís. E-mail: cris\_asrp@icloud.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1701-7648>.

2 Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Filadélfia. Especialista em Direitos Humanos, Educação e Sociedade, Educação Especial e Inclusiva, Gestão Pública e Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Educação São Luís. Mestrando em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Psiquiátrica da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo - EERP/USP. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2342-0019>.

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente - GEPEFD-UFPB/CNPq. Professora titular da Universidade Federal da Paraíba, atuando no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação (Mestrado e Doutorado). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9457-9070>.

## RESUMO

A educação das relações étnico-raciais no Brasil ainda não tem sua plena e eficaz aplicação na prática docente das salas de aula. Isso se aplica a todos os níveis de ensino e se inicia justamente na educação infantil, criando um acúmulo de problemáticas pedagógicas, sociais, raciais e, até mesmo, de desenvolvimento social, ao passo que as desigualdades não favorecerem a estrutura nacional. Para este problema, temos na representatividade uma solução que pode ser aplicada nas atividades da educação infantil, onde é fundamental que se entenda o papel da mesma, assimilada pelas crianças desde essa etapa educativa. Porém, a lógica do capital sobre a educação torna esses propósitos, no mínimo, secundários no processo indivisível de formação educacional e, nesse sentido, o presente capítulo de livro busca problematizar o uso da representatividade e a aplicação da educação das relações étnico-raciais na educação infantil com ênfase na rede privada de educação formal, através de revisão de literatura sobre o assunto, bem como observações empíricas dos autores. Assim, foi possível concluir que não há espaço para a representatividade em instituições de ensino estruturados pelos interesses do capital e da lógica neoliberal que historicamente alimenta vieses pedagógicos no Brasil e, dessa forma, entendemos que é preciso reelaborar as políticas públicas de inclusão educacional, (re)pensando-as a partir da prática cotidiana e dos efeitos dessas bases, cultura e interesses neoliberais na educação.

**Palavras-chave:** Representatividade. Educação das Relações Étnico-Raciais. Educação Privada no Brasil.

## ABSTRACT

The education of ethnic-racial relations in Brazil still does not have its full and effective application in the teaching practice of classrooms. This applies to all levels of education and begins precisely in early childhood education, creating an accumulation of pedagogical, social, racial and even social development issues, while inequalities do not favor the national structure. For this problem, we have in representativeness a solution that can be applied in the activities of early childhood education, where it is essential to understand the role of the same, assimilated by children since this educational stage. However, the logic of capital on education makes these purposes, at the very least, secondary in the indivisible process of educational formation and, in this sense, this book chapter seeks to problematize the use of representativeness and the application of the education of ethnic-racial relations in early childhood education with emphasis on the private network of formal education, through literature review on the subject, as well as empirical observations of the authors. Thus, it was possible to conclude that there is no space for representativeness in educational institutions

structured by the interests of capital and the neoliberal logic that historically feeds pedagogical biases in Brazil and, therefore, we understand that it is necessary to redesign public policies for educational inclusion, (re)thinking them from everyday practice and the effects of these bases, culture and neoliberal interests on education.

**Keywords:** Representativeness. Education of Ethnic-Racial Relations. Private Education in Brazil.

## INTRODUÇÃO

O Brasil é um país que historicamente convive com questões acerca das relações étnico-raciais em seu território. Ainda que nos últimos anos tenham sido articuladas diversas iniciativas visando atenuar tais dificuldades, neste sentido, observa-se cotidianamente, nas mais distintas mídias, a continuação da reprodução do racismo, implícita ou explicitamente, sobretudo, contra sujeitos negros, indígenas e comunidades tradicionais. Este último é apenas um dos obstáculos para um amadurecimento dessa questão e debate em nosso país que possui em suas raízes séculos de uma escravização racializada.

Face ao exposto, é lícito afirmar que a educação é um importante caminho para uma solução eficaz das problemáticas acima mencionadas. Entretanto, a aplicação da educação das relações étnico-raciais ainda é um desafio no Brasil, inclusive na educação infantil (DIAS, 2015). Já próxima de completar a maioria, a Lei n. 10.639/03 ainda não provoca os efeitos esperados, muito menos atua da maneira necessária, no cenário educacional brasileiro (DIAS, 2015; PASSOS, 2013). A este problema poderíamos citar inúmeras possíveis razões, como os problemas estruturais na educação pública e a formação de professores, em sua maioria inaptos a tratar do assunto em sala de aula (PASSOS, 2013). Todavia, acreditamos que nenhuma delas servem de justificativa para a marginalização de uma lei tão importante para um país que, incoerentemente ou hipocritamente, desconhece sua cultura (GAIA et al, 2019). Nesses termos, vale destacar que o Brasil também possui um histórico de não levar a sério a própria legislação, desde a primeira abolição do tráfico de escravizados, à primeira lei contra discriminação racial, por exemplo, o que, somado aos inúmeros golpes de Estado no decorrer da história, enfraquecem e deslegitimam a ação jurídica do Estado (GAIA et al, 2019).

Nesse sentido, acreditamos que a presença do professor negro (bem como o professor indígena, entre outros que compõem socialmente grupos marginalizados) no contexto educativo brasileiro é importante para a formação das futuras gerações na medida em que a própria existência dessa figura, infelizmente ainda rara, nas salas de aulas, simboliza algo fundamental em termos pedagógicos: a representatividade.

Assim, entendemos que a representatividade é também um caminho que se demonstra eficaz para uma real implementação das políticas públicas em torno da educação das relações étnico-raciais. Nesse caso, não se demanda especificamente de um professor negro (ainda que este continue sendo importante e que o quadro docente precise ampliar sua diversidade étnico-racial), mas a representatividade é potente nos mais singelos detalhes da prática pedagógica, como, por exemplo, nos livros, nos exemplos e nas referências. No caso das crianças na educação infantil, essa referência negra torna-se ainda mais representativa, ao passo que o visual tem demasiada importância entre aqueles que ainda não aprenderam a ler e escrever e interpretam o mundo, e produzem cultura, através do que sentem e enxergam (DIAS, 2015).

Posto isso, e pensando a imobilidade da lógica lucrativa sobre as escolas particulares<sup>1</sup>, objetivamos no presente estudo analisar os efeitos da capitalização da educação na aplicação das Leis n. 10.639/03 e 11.645/08, pensando justamente os fatores da representatividade na educação infantil. Para tal, trabalhamos a partir de uma revisão de literatura, conciliada a experiência e observação empírica dos autores em educação infantil. Desse modo, será preciso refletir acerca das políticas neoliberais de educação, incentivadas no Brasil em diversos contextos, mas, principalmente, a partir do final de década de 1990, e pensar o papel da representatividade na educação, dialogando com tais questões e como uma pode ser aplicada a outra. Interessa-nos questionar o que ganham as escolas privadas com essa Lei; como esta última se debate com os interesses capitais em torno da rede particular de ensino, mas, sobretudo, em torno do inevitável sistema em que vivemos, e como a capitalização do ensino é passível de barrar o potencial que professores negros, materiais diversificados, entre outros trazem com sua representatividade para a educação, a partir do momento em que estes não simbolizam lucro ou interesse. No mais, vale destacar que as políticas públicas educacionais são responsabilidade de todos e valem para todas as escolas (GOMES, 2003).

## 2 O PAPEL DA REPRESENTATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As indagações do presente estudo derivam, entre outras razões, do ocorrido recentemente com a aluna negra Fatou Ndiaye<sup>2</sup> em uma escola privada de uma área nobre da cidade do Rio de Janeiro-RJ (BARBOSA, 2020). O caso gerou polêmica e inúmeros debates, trazendo à tona pontuações importantes sobre o racismo em escolas não-públicas, as quais são, historicamente, frequentadas por alunos de maioria branca e classes média e alta. Dentre as muitas reflexões possíveis em torno desse caso, também cabe perguntar o que realmente significa representatividade? Acredita-se, então,

<sup>1</sup> Vale destacar que não se trata, no presente estudo, das escolas filantrópicas, pois ainda que essas sejam, de certo modo, particulares, compõem o terceiro setor, ou seja, são instituições privadas, porém em fins lucrativos e com interesses públicos. Portanto, se diferem das escolas particulares que compõem o segundo setor (mercado), com fins e interesses privados, visando o lucro e do primeiro setor (Estado), com fins e interesses públicos.

<sup>2</sup> Embora não se trate de um caso ocorrido com uma aluna da educação infantil, a repercussão midiática que o caso em tela recebeu possibilita também refletir sobre o mesmo na educação infantil.



que, antes de iniciar nossa discussão, é preciso dar espaço para definir o significado do termo, dando ênfase, mas indo também além do universo escolar.

Assim, por representatividade, podemos entender um mecanismo de rompimento, isto é, um fator que não permite perpetuar ou forçar, estereótipos com padrões estéticos socialmente aceitos, o que leva a (re)afirmação da identidade negra. Embora, como aponta Gomes (2003), a escola demonstra resistência em aceitar os padrões estéticos negros, na medida em que estes não compõem o que é tido como padrão social (vide a referência europeia homogeneizada no contexto brasileiro), é preciso se reafirmar negro(a) para que os alunos negros compreendam a não necessidade de oprimir-se da cultura e padrão estético que não os acolhem/acolherá, deixando de lado suas raízes históricas e ancestrais na busca por um ideal de ego branco inalcançável aos sujeitos não-brancos, dentro da estrutura que estabelece não lugares àqueles socialmente lidos como não-brancos (SOUZA, 1990).

Assim, entendemos que a representatividade deve ser compreendida através do seu papel na educação, posto que é justamente nesse âmbito em que se introjeta com mais ênfase o sistema preconceituoso de representações e lógicas construídas ao longo do tempo pela cultura colonial vigente. O ambiente escolar é também um espaço importante por se tratar de onde se desenvolve a construção da identidade negra, mesmo que essas instituições orientem esse alunado negro por um movimento que reproduz estereótipos e uma imagem negativa sobre o negro e seu fenótipo (GOMES, 2003). É preciso, portanto, se questionar até que ponto a escola tem realizado uma educação representativa, voltada às Diretrizes Nacionais Comuns Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (BRASIL, 2004). Nesse ponto, consta perguntar ainda por que a escola não tem sido um espaço de (re)valorização da estética negra e

[...] Como os educadores negros e brancos pensam o próprio corpo? Como pensam e vêem o corpo negro? Durante os processos de formação docente, os educadores têm contato com reflexões que discutem as representações construídas em nossa sociedade sobre o negro, sua estética, sua ascendência africana e as formas como estas se misturam com situações de racismo, discriminação e preconceito racial? Como os professores lidam com as diferenças étnico-raciais inscritas no seu próprio corpo e no corpo de suas alunas e de seus alunos? (GOMES, 2003, p.172-173).

Em seu estudo, Gomes (2003) traz relatos onde uma professora, atenta a questão racial da aluna, interferiu positivamente em termos de empoderamento e autoconfiança, sobretudo no que diz respeito a reconhecer suas habilidades cognitivas. A autora explica que o ato de educar tem relação com uma diária exposição física e mental atrelada também ao corpo de seus alunos e colegas de trabalho, o que significa que eles usam do próprio corpo no cotidiano profissional. Por estas e outras, aponta ela, a relação pedagógica se desenvolve pela lógica da razão científica tanto quanto pelo

toque, pela visão e os sentidos gerais. Trata-se, portanto, de colocar à disposição nossos sentidos (GOMES, 2003). Considerando a relevância desse corpo para a ideologia racista e para a representatividade em geral, Gomes (2003) incita que há se de pensar a respeito desses corpos nas posições de docente e discentes negros em sala de aula. O que esses corpos são capazes de dizer através de suas posturas? Mas, principalmente, o que isso nos diz acerca da representatividade no âmbito escolar? Afinal, já não é possível negar que exista uma ideologia racial presente no cotidiano escolar (BENTO, 2012; DIAS, 2015; GOMES, 1996; LIMA, 2005; MUNANGA, 2015; SILVA, 2005; SILVA, 2018). Mesmo que implícitas, essas são práticas presentes no imaginário e nas ações pedagógicas realizadas em algumas escolas, mesmo na educação infantil (GOMES, 1996; BENTO, 2012; DIAS, 2015). Como resultado disso, Gomes (1996) observa na escola a presença da ideologia de branqueamento no intuito de diminuir as diferenças ao invés de valorizá-las. No parecer de Gomes (1996), trata-se do insistente mito das três raças em geral, historicamente utilizado para trabalhar assuntos relativos ao Brasil.

Fato é que a educação das relações étnico-raciais na educação infantil ainda enfrenta inúmeros obstáculos, sobretudo devido à ideia do mito da democracia racial (DIAS, 2015) e o histórico de embranquecimento construídos em torno da eugenia no início da república (MUNANGA, 2015; GAIA et al., 2019). Apesar do público da educação infantil e por mais que choque que crianças tão novas possam ter posições racistas, ainda que implicitamente, esta é uma realidade identificada por professores negros e brancos entrevistados na pesquisa de Dias (2015). Esta também é uma realidade apresentada por Bento (2012), a qual aponta para pesquisas que mensuram que a partir dos três (03) anos de idade a criança já é capaz de reconhecer as diferenças socialmente estabelecidas e reproduz preconceitos, e por Silva (2018), em revisão de literatura acerca da educação das relações étnico-raciais na modalidade básica. Aqui vale o destaque de que nenhuma criança é “vazia”, por breve que sejam suas vidas, suas experiências anteriores, familiares e mesmo midiáticas, lhes contam alguma coisa e lhes dizem respeito. Segundo Dias (2015), isso se explica pela aprendizagem social negativa construída em torno da representação do negro, a qual é absorvida através de meios simbólicos que, em distintos veículos, trabalham sobretudo com imagens. Complementar a isso, Silva (2005) afirma que naturalmente nos guiamos pelas representações mais valorizadas. Dessa forma, Dias (2015, p. 669) coloca um resultado empírico dessas questões psicológicas ao explicar que, nesse contexto, existem duas dimensões significativas, observados tanto na prática docente, como no cotidiano escolar:

A primeira é o medo manifesto pela criança branca em relação aos sujeitos negros. Esses sentimentos não se apresentam somente em relação às crianças, o educador negro também é alvo, indicando que há um “saber” sobre o negro adquirido pela criança branca anterior à sua presença na instituição.

Silva (2018) aponta para esta realidade ao trazer à tona a discriminação sofrida pelo professor/a negro/a no âmbito da educação infantil. Estes, assim como seus alunos, são vítimas também do silenciamento enquanto atitude estratégica adotada por escolas no Brasil para lidar com o racismo (SILVA, 2018), fato que fica muito bem evidenciado através do exemplo citado acima do caso da aluna Fatou. Somada a passividade dessas escolas, a autora ainda também diz respeito a problemática da medicalização da educação como justificativa aos racismos e as desigualdades desse quadro e reforça a importância da participação de toda a comunidade nas atividades escolares. Nesses casos, o estereótipo esperado do aluno negro, muitas das vezes o qual parece ser a única forma de enxergá-lo por parte de alguns professores, presos a constante reprodução do racismo, é patologizado. Assim, a representatividade negativa supera todas as práticas pedagógicas e éticas e induz a polêmica medicalização de nossas crianças, sobretudo negras, a partir de diagnósticos que acabam muitas das vezes sendo pautados por preconceitos raciais.

Na contramão disto, na concepção exposta por Dias (2015), o trabalho da educação infantil é explicar que estas diferenças, já identificadas pelas crianças desde cedo (BENTO, 2012), são aspectos positivos, e não de inferioridade ou superioridade, reconstruindo as identidades que o racismo hierarquizou. Assim, coloca Dias (2015), será possível que as crianças elaborem a concepção de que as diferenças são particulares e coletivas simultaneamente e se constituem na relação entre todos os sujeitos sociais, e não a partir do que for determinado por um grupo em especial. Dessa forma também se aplica as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que entende que o desenvolvimento infantil esta articulado à construção de uma identidade positiva (BRASIL, 1996). Esse objetivo, reforça Dias (2015), não pode ser totalmente contemplado se as escolas não levarem em consideração a dimensão étnico-racial da educação.

Ainda, vale ressaltar, como ressalta Gomes (2003), a escola e seu corpo docente não são os únicos responsáveis pela educação, pois a mesma não se limita a esse ambiente que é apenas mais um dos espaços que interferem na formação identitária dos sujeitos. Se bem compreendidas, diz a autora, a relação entre cultura e educação expressas para além do universo escolar auxiliam na compreensão da articulação entre a construção da identidade negra e os processos formativos da classe docente. Nesse sentido, também a formação de professores está ligada a representatividade nos currículos escolares e sua respectiva potência, e a necessidade de se adequar aos assuntos relativos à diversidade (DIAS, 2015; SILVA, 2005). Por isso, de acordo com o pensamento de Gomes (2003), é preciso considerar os saberes e formações de movimentos sociais para a formação de professores entendendo que, apesar desses estudos apontarem para novos caminhos da formação docente, nem toda produção acerca da questão racial na educação pode ser usada na formação de professores. Todo esse assunto

envolve um grande desafio para os formadores desses profissionais. Mas a formação identitária não está somente em suas mãos, lembrando ainda do papel de movimentos de afirmação positiva da identidade negra nos processos de educação não necessariamente institucionalizados<sup>3</sup>.

Consta destacar que a classe docente, na condição de seres humanos, não é neutra e, embora a estes sejam atribuídos a função de contemplar as diferenças culturais em sala de aula, eles também são passíveis de internalização do imaginário social racista, não representativo e que naturaliza as desigualdades, deixando de lado essa questão em sua prática pedagógica cotidiana (SILVA, 2005). A formação de professores, segundo Silva (2005) necessita ter como objetivo desconstruir estereótipos negativos naturalizados e internalizados por uma sociedade doente de racismo. Isso, explica a autora, pode ser feito pela desconstrução da ideologia que desqualifica e desumaniza o sujeito negro, a qual, por si só, é capaz de colaborar para a reconstrução da identidade étnico-racial, junto ainda a autoestima dos sujeitos socialmente lidos como negros no Brasil.

Posto isso, pensando em termos de representatividade, Dias (2015) fala que observou dentro de sua pesquisa o efeito da mudança de materiais didáticos, como trazer bonecas negras e livros apropriados, não somente com personagens negros, mas com textos respeitosos. A autora defende é o uso do lúdico para trabalhar com crianças pequenas em sala de aula. Todavia, se olharmos para o que Lima (2005) aborda acerca da literatura infantil popular de nosso país, esse acaba sendo um caminho mais prejudicial que de solução. Também Dias (2015) aponta para os interesses envolvidos nas literaturas e entretenimentos vendidos para as crianças, os quais ensinam e reforçam constantemente os estereótipos racistas que negativa tanto a identidade do alunado negro, como o próprio potencial da diversidade na educação. Por isso é urgente e necessário encontrar materiais didáticos representativos que possam unir tais ferramentas de forma benéfica, pois a abordagem de Dias (2015) é justamente mirando no potencial do lúdico para tratar da diversidade étnico-racial na educação infantil.

Através da alteração desses materiais didáticos reprodutores de representações raciais negativas ou mesmo racistas, cabe a educação infantil desconstruir o estereótipo da incompetência, pobreza, falta de beleza e/ou inteligência entre outras mensagens transpassadas pela exclusão do sujeito negro dos processos de comunicação e representação (SILVA, 2005). A imagem negativa atrelada ao negro nos materiais escolares e mídias em geral no decorrer das últimas décadas reforçam a imagem do sujeito escravizado, pobre, incapaz, passivo, feio, servil, entre outros, tanto nos desenhos, como nos textos, todos os aspectos que de alguma forma denotam linguagens internalizadas pelas crianças (DIAS, 2015; LIMA, 2005; SILVA, 2005). Essa internalização, explica Sil-

<sup>3</sup> Como os descritos por Gomes (2003) e Munanga (2015).

va (2005) gera o auto ódio, entre outros efeitos, consequências dessa violência psíquica vivida logo na infância, problemas que podem ser corrigidos pela representatividade negra no ambiente escolar.

Após a educação infantil, esse problema continua nos livros didáticos que associam quase que exclusivamente humanidade e cidadania, aspectos caros a todos nós, apenas ao homem branco e de classe média (SILVA, 2005). Nesse ínterim, os demais, isto é, os não-branco, as classes mais empobrecidas e demais minorias sociais são singularizadas pela cor da pele ou pelo gênero enquanto símbolos únicos que detonam sua existência (SILVA, 2005). Esse mesmo livro didático, complementa Silva (2005), muitas das vezes é a única fonte de leitura para os alunos das classes populares e um mecanismo de suprir as necessidades pedagógicas dos docentes das escolas mais sucateadas pelo descaso governamental. Ainda, através da leitura de Silva (2005) é possível identificar que esse livro, assim como os demais materiais didáticos que ele pode representar enquanto um instrumento dos meios pedagógicos, colabora com a falsificação histórica exposta por Munanga (2015). Por falsificação, o autor trata do processo de dominação colonial que conta a história por sua única, exclusiva e preconceituosa perspectiva no intuito de manter o poder sobre esses povos dos quais estorcem tecnologia, bens, culturas, vidas e auto amor.

Munanga (2015) questiona como os africanos e seus descendentes são e foram representados ao longo da história no ensino básico brasileiro e conclui que nossa educação é dominada pelo eurocentrismo e não questiona o universalismo abstrato que o compõe. Por essas e outras análises, o autor entende que a história é ensinada no Brasil de maneira preconceituosa, falsificada e distorcida, sobretudo quando comparado a história de outros povos, com ênfase nos europeus e seus descendentes que aqui se instalaram. Ele afirma que a história de um povo é o ponto de partida para a construção de sua identidade, problematizando essa deficiência na educação brasileira. Nesse sentido, diz o autor:

Não é por acaso que todas as ideologias de dominação tentaram falsificar e destruir as histórias dos povos que dominaram. A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira, a história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação e quando foi contada o foi do ponto de vista do outro e de seus interesses (MUNANGA, 2015, p.31).

Assim, no campo da representatividade, Munanga (2015) aponta que o reconhecimento da história africana inicia e faz possível uma discussão madura da história da diáspora negra, ambas negadas, distorcidas e falsificadas pela historiografia dos colonizadores. Sem história da África não há desenvolvimento da história e da consequente identidade afro-brasileira (MUNANGA, 2015). Através dessa falsificação histórica, ou seja, dessa construção do passado africano distorcido pela historiografia e conse-



quentemente pela educação básica introjetada nas escolas brasileiras, a representatividade negra foi construída e reproduzida de forma negativa pelas classes dominantes.

Por todo o potencial até aqui descrito da representatividade na educação, a mesma anda “na contramão da globalização neoliberal homogeneizante que quer arrastar todos os povos para o mesmo fosso” (MUNANGA, 2015, p.22). Ela é parte de políticas inclusivas e iniciativas interessadas em uma educação que preze pela diversidade, discutida como uma das grandes riquezas da humanidade (MUNANGA, 2015). Tais ações ganharam força do início dos anos 2000 para cá, como as próprias Leis n. 10.639/03 e 11.645/08 indicam. Elas demandam diretamente da representatividade, mas como isto se aplica no embate causado pelos interesses do capital e os interesses pedagógicos? Para responder esta questão, a seção abaixo se dedica a contextualizar a histórica política liberal ou neoliberal na educação brasileira, suas problemáticas e principais críticas, associando ao uso da representatividade, até aqui exposta, nessas práticas educacionais.

### **3 SOBRE A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE: OBSTÁCULOS NA REDE PRIVADA DE ENSINO**

Ao tratar da história da escola no Brasil, Saviani (2008) define a mesma em seis (06) fases, sendo a última o período atual, iniciado em 1961 e marcado pela unificação da regulamentação da educação nacional, a qual abrange a rede pública e a privada. Para ele, a rede privada de ensino no Brasil foi sendo moldada por uma concepção produtivista, direta ou indiretamente, ao longo dos anos, o que vigora até então. Por muitos anos, a educação em nosso país foi restrita para quem pudesse ter o privilégio de estudar, por isso a Constituição Federal de 1946 é considerada revolucionária por trazer a ideia de uma educação pública gratuita e de qualidade para todos de maneira legitimada, porém, essa questão e discussão começa a mudar ou ganhar fôlego já a partir da década de 1930. Esse contexto é marcado pelo ensino profissionalizante, voltando a criar mão de obra técnica, barata e abundante em uma formação rápida para o então crescente desenvolvimento industrial do país. Também nesse período a educação terceirizada era incentivada pelo Estado, formando uma relação público e privada poderosa. Isso, segundo Saviani (2008) explicita o histórico liberal das escolas brasileiras. Dada essas bases, e a problemática concepção produtivista da educação por parte das redes particulares de ensino, o autor questiona se a atual formação de professores pretende formar docentes de forma técnica, de modo a afirmar que a formação docente não tem dado aos futuros professores uma educação ampla e profunda.

Entendendo essa realidade do liberalismo associado a educação em nosso país, Schuchter e Carvalho (2017) falam que as lutas por direitos sociais tem tido suas bandeiras capturadas pelo discurso neoliberal, questionando as políticas de inclusão como



uma possível armadilha do mesmo, o qual é devastador, sobretudo para o Brasil, que possui um histórico de miséria, construção, segundo os autores, criada a partir da lógica neoliberal. Essa díade de inclusão e exclusão, afirma eles, é uma falsa realidade porque não inclui efetivamente ninguém, já que não faz de sujeitos em miséria, ou excluídos, parte da sociedade. Eles explicam que essa discussão é recente: a partir dos anos 1990 cresce a preocupação com a pobreza, a ideia de “educação para todos”, assim como as políticas de inclusão. O livro “Superando o racismo na escola” organizado por Munanga (2005) é citado pelos autores como exemplo de uma dessas iniciativas. Também as leis 10.639/03 e 11.645/08 vêm acompanhadas dessa onda de debates sobre inclusão na educação. Nesse ínterim, conclui os autores, o resultado é somente mais degradação da vida, legitimação da violência, culpabilização das vítimas, apagamento da história e da memória, despolitização, demonização da esfera pública e naturalização desses processos. Com isso, fica difícil encontrar espaço para a representatividade. O contexto era/é, acima de tudo, de preocupação com a profissionalização técnica e rápida para sanar as demandas do mercado de trabalho (SCHUCHTER; CARVALHO, 2017; SANTOS, 2017)<sup>4</sup>.

O que Schuchter e Carvalho (2017) buscam de fato alertar é que existe um movimento acadêmico de problematização dessas ações, vendo nelas questões acima do mero interesse de suprir uma demanda da sociedade civil. Além disso, os autores insistem em enfatizar que políticas neoliberais aumentam a pobreza, a qual é fruto da vontade política em uma sociedade capitalista e complementam que a “única preocupação dos governos neoliberais (...) é a pobreza absoluta que impede os indivíduos de disputar o jogo da concorrência e de produzir indefinidamente de modo a garantir o crescimento econômico, para uma determinada parcela da sociedade” (SCHUCHTER; CARVALHO, 2017, p.147). Assim, tais políticas de inclusão, pelo viés da educação ou não, acabam por reproduzir essas lógicas em que os que mais precisam não são beneficiados (Ibid., 2017).

A lógica neoliberal em que se limita perspectivas educacionais nos dias de hoje entende a propriedade privada como a mais humana de todos os seus direitos (SCHUCHTER; CARVALHO, 2017). Trata-se de uma perspectiva bastante individualista em todos os âmbitos. Por estar envolta dessa redoma, a escola capturada pelos interesses neoliberais acaba por dar ênfase no indivíduo, dando aparato a essa lógica neoliberal e repassando a responsabilidade da exclusão para os sujeitos marginalizados (Ibid.,

<sup>4</sup> Santos (2017, p. 252) explica melhor esse processo onde a educação é assimilada pela lógica de produção do capital no seguinte trecho: “(...) a Educação não fica de fora dessa perspectiva produtiva do capital, uma vez que em seus processos formativos ocorrem a constituição de Políticas educacionais voltadas para as finalidades do modo de produção capitalista, que desde os anos 90 a partir da reestruturação produtiva exigiu na produção mais flexibilidade, inovação tecnológica, eficiência, eficácia, polivalência e novas formas organizacionais. E logo, a Educação foi sendo enquadrada nessa lógica. É fundamental destacarmos que o Estado, à medida em que formula e implementa Políticas Públicas educacionais para os filhos da classe trabalhadora, por outro lado, jamais nega na materialidade a sua essência e funcionalidade, que, ao surgir a partir das sociedades de classe, ganhando sua expressividade notável na sociedade capitalista, tem como objetivo garantir, legitimar e reproduzir os interesses do Capital”.

2017). Ainda de acordo com Schuchter e Carvalho (2017), a proposta liberal de educação permite aqueles que serão incluídos apenas a garantia de pequenas habilidades e uma movimentação circular de fluxos. Os autores questionam se as políticas de inclusão têm problematizado essas políticas e objetivos neoliberais na educação e indagam a problematização dessas questões caras e limitantes para uma educação de qualidade.

A privatização da educação no Brasil, como muito se propôs e se propõe fazer parte das elites brasileiras é, portanto, uma atitude incabível ao passo que pessoas são diferentes e demandam atendimentos distintos que respeitem sua diversidade. Isso porque cada um terá um processo de formação. Nas palavras de Schuchter e Carvalho (2017, p.137), “ainda há que se questionar se a universalização do ensino (...) não está se efetivando por meio de uma ‘inclusão excludente’”. Um exemplo oportuno é que não adianta universalizar a historiografia ocidental, ainda que essa seja dada igual para todos, pois também a educação precisa ser diversificada.

Assim primeiramente observamos que prevalece, no discurso governamental, uma ideia de inclusão universalista, de uma educação para todos. Trata-se de incluir os diferentes numa escola homogênea, modelar para que sejam enquadrados em modelos determinados e, se isso não ocorre, o problema é do indivíduo “desviante”, incapaz. Em segundo lugar, a inclusão é um imperativo moral mundialmente defendido como direito humano (MENEZES, 2011). Sendo garantida, os incluídos passam a ser responsabilizados pela “benesse recebida”, pelo uso e apropriação do que pode resultar dessa política. Caso não consigam usufruir satisfatoriamente do que lhe está sendo oferecido – de imperativo moral passa-se à responsabilização moral. É a atribuição de um peso que só cabe ao indivíduo carregar. A sociedade é justa, as oportunidades foram garantidas, então o problema está nos indivíduos, ou seja, é a culpabilização das vítimas pelo seu próprio fracasso. Entretanto, podemos afirmar que é necessário reconhecer “[...] os fatores que vêm determinando a reprodução das desigualdades e tomar a focalização como um instrumento de correção desses desvios históricos e não como alternativa de política social” (CARNEIRO, 2003, apud. BRASIL/UNESCO, 2007, p. 31). (SCHUCHTER; CARVALHO, 2017, p.146-147, grifos do original).

Nesse sentido, a educação como mercadoria só interessa ao capitalismo e seu sistema produtivo (SANTOS, 2017), isto é, não diz respeito a um movimento democrático. Além disso, a privatização retira do poder Público a responsabilidade legal pela educação, conquista recentemente adquirida através da Constituição Federal de 1988. Nos últimos anos, a proposta da Reforma do Ensino Médio do governo Temer desenha bem essa questão e a inaplicabilidade de conteúdos representativos na proposta neoliberal (SANTOS, 2017). Embora voltada mais ao Ensino Médio, essa lógica vale para toda a educação básica e não exclui a educação infantil. A proposta, polemizada nos anos de 2016 e 2017 entre os profissionais da educação, além de incoerente com a realidade educacional brasileira, trazia uma falsa liberdade através de flexibilização do currículo escolar e banalizava disciplinas das áreas de Ciências Humanas, reforçando um arcaico viés positivista. Também a formação de professores passava a ser menos valorizada e desconsiderada para prática docente (SANTOS, 2017).

Todas essas medidas têm por resultado, coloca Santos (2017, p. 259) fazer “com que os indivíduos tenham uma formação para saber executar, para saber fazer, e não para pensar e desenvolver suas potencialidades humanas que são materializadas por diversos saberes e experiências. Quer-se então com essa medida mãos que trabalhem e não cabeças que pensem.” A autora, então, conclui que as organizações privadas de educação possuem finalidades outras que interferem na educação básica reduzindo os objetivos formativos em potencial que a educação somada a representatividade é capaz de produzir, dentre as quais esta os potenciais efeitos das leis 10.639/03 e 11.645/08. As consequências da representatividade na educação para a sociedade como um todo é muito maior do que a lógica produtivista poderia alcançar.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que não há espaço para a representatividade em organizações particulares de ensino que trabalham sobre o viés neoliberal que incide de forma negativa sobre a educação brasileira há tanto tempo. Por essas e outras, as políticas públicas de inclusão através da educação precisam ser repensadas para que possam ser (re)elaboradas na prática. Toda escola privada, inevitavelmente, tem fundo lucrativo que sempre irá interferir na educação, sobretudo com a intensificação das políticas, da cultura e dos discursos neoliberais.

No mais, Schuchter e Carvalho (2017) lembram que qualquer momento que venha do capitalismo se desdobrará apenas nele mesmo. Isto é, em uma redefinição corporativista. A escola não é capaz de fugir dessa estrutura. A partir daí, compreendemos que não é possível conciliar políticas de inclusão na educação, o que integra a representatividade, dentro do âmbito e perspectiva neoliberal de educação.

Uma educação básica interessada única e exclusivamente em mercado de trabalho e profissionalização técnica, ainda que estas sejam cruciais em nosso país e solucione várias demandas, não é suficiente para dar uma formação básica que possa ser representativa e goze dos efeitos da representatividade para toda a sociedade, sua cultura, seu futuro e desenvolvimento. Isso tem a ver com desenvolver a sociedade como um todo, em construir uma sociedade mais equânime. Um mundo com menos índices de desigualdades será um mundo melhor para todos. Mais, acima de tudo, isso tem a ver com formar cidadãos e não simplesmente indivíduos.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, David. Estudante de colégio particular da Zona Sul é vítima de racismo em mensagens postadas por colegas em rede social. **O GLOBO RIO**. Publicado em 20 mai. 2020. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/estudante-de-colegio-particular-da-zona-sul-vitima-de-racismo-em-mensagens-postadas-por-colegas-em-rede-social-1-24437659>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. *In*: ABRAMOWICZ et al. (org.) **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdades (CEERT), Ministério da Educação (MEC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). São Paulo: Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdades - CEERT, 2012. p.98-117.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Senado Federal, 1946.

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

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2004.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília – DF, ago. 2012.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set.-dez., p. 661-674, 2012.

GAIA, Ronan da Silva Parreira et al. A nova política dos velhos tempos: reflexões sobre a construção de um projeto de nação. **Áskesis**, v. 8, n. 1, p. 40-55, 2019. <https://doi.org/10.46269/8119.389>.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jun. 2003. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, v. 6, n. 7, p. 67-82, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

LIMA, Heloisa Pires. PERSONAGENS NEGROS: UM BREVE PERFIL NA LITERATURA INFANTO- JUVENIL. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p.101-115.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil

de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005. 204p.

PASSOS, Flávio. **10 ANOS DA LEI 10.639/03: e como ficamos?** Instituto Géledes. Publicado em 10 jan. 2013. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/10-anos-da-lei-10-639-03-e-como-ficamos/>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

SANTOS, Sayarah Carol Mesquita dos. POLÍTICAS DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS. **Pesquisa em Foco**, São Luís, vol. 22, n. 1, p. 248-260, jan.-jun. 2017.

SAVIANI, Demerval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, v.10, n. Especial, p.147-167, 2008.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p.21-37.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, jun. 2018. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58097>

SCHUCHTER, T. M.; CARVALHO, J. M. Políticas de Inclusão: avanços no campo da educação ou armadilhas do discurso neoliberal? **Revista Teias**, v. 18, n. 48, p. 135-149, jan.-mar., 2017.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Ou as vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.





## CAPÍTULO 2

### ÉTICA NA ERA DO HIPERMODERNISMO: ANÁLISE DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA ATRAVÉS DA ÓTICA DE LIPOVETSKY

#### *ETHICS IN THE AGE OF HYPERODERNISM: ANALYSIS OF CONTEMPORARY SOCIETY THROUGH LIPOVETSKY'S OPTICS*

*CASTELHANO, Marcos Vitor Costa<sup>1</sup>  
BENEVIDES, Délis Sousa<sup>2</sup>  
WANDERLEY, Bruna Martins Benvinda<sup>3</sup>  
SILVA, Clara Keely Monteiro<sup>4</sup>  
FILHO, Pierre Gonçalves Oliveira<sup>5</sup>*

*DOI: 10.46898/rfb.9786558890034.2*

<sup>1</sup> Graduando do curso de Psicologia do Centro Universitário de Patos (UNIFIP). E-mail: marcosvitorcastelhana@hotmail.com

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Psicologia do Centro Universitário (UNIFIP). E-mail: delissousa@hotmail.com

<sup>3</sup> Graduanda do curso de Psicologia do Centro Universitário (UNIFIP). E-mail: bruna.martins.benvinda@hotmail.com

<sup>4</sup> Graduanda do curso de Psicologia do Centro Universitário (UNIFIP). E-mail: clarakell@outlook.com

<sup>5</sup> Orientador. Professor. Possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - SP (1998), mestrado em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS - BA (2003) e Doutorado em Psicologia Social (2020) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Como formação complementar possui especialização em Arteterapia Junguiana pelo Instituto Junguiano da Bahia - IJBA - Salvador - BA (2007).

## RESUMO

O hipermodernismo é uma perspectiva desenvolvida por Lipovetsky, baseada no fundamento que a sociedade atual é marcada pelo individualismo expressada nos diversos âmbitos, como economia, política, relações interpessoais e intrapessoais; afastando o indivíduo da felicidade e o aproximando da angústia. Com isso, a ética tida como o conjunto de valores e elementos sociais que influenciam e distorcem o comportamento humano, passa ser regido por uma ótica centrada no "eu", ou seja, tudo que é construído na civilização é destinado para o sujeito, afetando sua existência, pois influencia de maneira significativa a forma como ele irá enxergar o mundo e a si mesmo, desenvolvendo uma ótica autocentrada. O presente trabalho teve como objetivo fazer relação entre a ética na era do hipermodernismo através da ótica de Lipovetsky. Para tanto, foi realizada uma pesquisa narrativa nos bancos de dados Google Acadêmico e Scielo. Os resultados indicaram que a partir do grande desenvolvimento do individualismo presente na sociedade, as instituições que se direcionam para uma perspectiva coletivista tendem a perder força, existindo grande exemplos como, família, Estado, moda; isso demonstra que as relações entre os sujeitos de um mesmo grupo se constroem através da superficialidade. Entretanto, o individualismo e a ética, muitas vezes, entram em contradição, essa temática visa a reflexão e indagação sobre edificação ética nas sociedades atuais, além de como os valores que se dão de maneira autocentrada influenciam na constituição coletiva e subjetiva dos diversos meios sociais, levando em consideração as expressões e influências que guiam o hipermodernismo na atualidade.

**Palavras-chave:** Lipovetsky. Hipermodernismo. Ética. Civilização.

## ABSTRACT

Hypermodernism is a perspective developed by Lipovetsky, based on the foundation that actual society is marked by individualism expressed in various spheres, such as economics, politics, interpersonal and intrapersonal relations; moving the individual from happiness and approaching the anguish. Thus, the ethics considered as the set of values and social elements that influence and distort human behavior, is now governed by an optics centered on the self, that is, everything that is built in civilization is destined for the subject, affecting it's existence, because it significantly influences the way he will see the world and himself, developing a self-centered view. The present work aimed to relate ethics in the era of hypermodernism through Lipovetsky's perspective. Therefore, a narrative search was performed in the Google Scholar and Scielo databases. The results indicated that from the great development of the individualism present in the society, the institutions that are directed towards a col-

lectivist perspective tend to lose strength, having great examples such as family, state, fashion; This shows that the relationships between the subjects of the same group are built through superficiality. However, individualism and ethics often contradict each other, this theme aims at reflection and inquiry about ethical building in current societies, as well as how self-centered values influence the collective and subjective constitution of the various social media, considering the expressions and influences that guide hypermodernism today.

**Keyboards:** Lipovetsky. Hipermodernism. Ethic. Civilization.

## INTRODUÇÃO

A ética específica de uma sociedade influencia de forma direta como o sujeito se relaciona consigo mesmo e com os demais de seu grupo, uma vez que está voltada aos aspectos históricos e culturais de um dado local. Variando as formas de relação entre seus membros, podendo ser tanto de caráter coletivista, como individualista, ou seja, centrada no sujeito ou centrada na sociedade em si (COTRIM, 1996; COTRIM e FERNANDES, 2011).

Pensando nisso, o teórico francês Lipovetsky (2007) procurou através de sua perspectiva hipermodernista investigar a civilização ocidental contemporânea e como esta participa na formação do sujeito perante a construção de sua existência. Demonstrando, que de fato, os diversos fatores sociais e suas contingências, como política, economia, consumo, ciência, entre outros; participam na constituição do homem contemporâneo e sua forma de pensar e se inserir no meio.

Dessa forma, através das mudanças da ética e seus elementos associados, como valores, cultura, cosmovisão, entre outros; que variam durante os anos, o ser humano se edifica e transforma a sua sociedade, mudando também a si mesmo e sua interação com os outros. Permeando um futuro marcado pela incerteza e dúvida perante qual será a perspectiva que guiara o homem moderno em seu ambiente marcado pelo centramento de si mesmo (CHARLES, 2009).

Portanto, a ética como objeto de estudo, se revela uma alternativa interessante para investigar e compreender o homem e seu meio através das expressões contemporâneas, como, a moda, consumo, economia, etc. Respeitando, as diversas contingências presentes na individualidade de cada sujeito e seus grupos, indo além do superficial

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de se adentrar de forma mais específica nesta temática, se faz necessário compreender o que seria o hipermodernismo e sua relação com a ética. Segundo Lipovetsky (2007), o hipomodernismo, representaria a dinâmica das sociedades atuais, que são caracterizadas pelo individualismo e o consumo, aproximando o indivíduo da angústia e o afastando da felicidade. E levando em consideração que a ética, seria

de uma forma resumida, o conjunto de elementos que guiam, influenciam e distorcem o comportamento humano a partir dos valores, cultura e história (COTRIM, 1996); a perspectiva construída por Lipovetsky seria um alternativa demasiada interessante para analisar o homem dentro de sua individualidade e interação com o grupo. Com isso, para o autor o individualismo e o consumo que seriam os fatores em destaque da civilização ocidental e que guiam o comportamento do homem pós-moderno, e devem ser vistos através de três pilares essenciais de caráter valorativo. Que segundo fulano (GIOVANETTI, 2016), são:

**Tabela 1:** Pilares do individualismo hipermodernistas:

Valorização da individualidade:	Ênfase demasiada no sujeito, tornando-o centro focal do meio, gerando de forma implícita ou explícita relações como: competitiva, relação autocentrada, excesso de trabalho, entre outras.
Valorização do mercado:	Baseado no crescimento das ideias liberais e neoliberais que fundamentam a sociedade de mercado (ou capitalismo), determinando a relação do sujeito e a economia.
Valorização da técnica:	Fruto do desenvolvimento tecnológico e científico que acaba por fazer parte da vida social de maneira efetiva, além da relação do sujeito e sua realidade.

Destarte, a partir do exposto, percebe-se que a sociedade não deve ser vista de forma unilateral, uma vez que existem diversos elementos que fazem parte da formação do sujeito e a maneira que lida com as diversas questões presentes em seus

cotidiano e sua vida, nos diversos âmbitos, seja social, profissional, afetiva, etc. Demonstrando que a construção ética da sociedade é cada vez mais centrada no eu, pois além da construção social seja voltada para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, a busca pelo consumo também é apresentada de forma individualizada (Rojas, 1996; LIPOVETSKY, 2005).

Mostrando, que uma das características das relações atuais, seria a perda força coercitiva das instituições sociais edificadas a partir das tradições e desenvolvimento cultural, como: família, religião, estado, entre outras (GIOVANNETTI, 2016). Gerando o hiperindividualismo, pois todos os fatores presentes no meio parecem convergir cada vez mais para o sujeito, ou seja, a coletividade deixa cada vez mais de ser um pilar valorizado de forma efetiva na constituição das sociedades atuais (LIPOVETSKY E CHARLES, 2004).

Destarte, Rojas (1996) afirma que essa busca demasiada pela individualização que gera impessoalidade afeta de forma significativa a vida do sujeito pós-moderno, representado o chamado homem light, ou seja, o indivíduo que visa apenas si mesmo e não constrói relação com profundidade consigo mesmo e/ou com demais de seu grupo. Essa falta de impessoalidade, para o autor, marca diversos âmbitos da vida social, um deles seria as relações afetivas, que são pautadas em elementos superficiais que tendem durar pouco tempo, um dos grandes exemplos seriam as relações sexuais com diversos parceiros sem qualquer profundidade afetiva, gerando um vazio relacional com o próximo. Representando, muitas vezes, uma imaturidade e medo de enfrentar elementos inerentes à própria existência humana, tornando o homem isolado de si mesmo a partir de sua própria perspectiva.

Outro grande exemplo da expressão individualista da sociedade seria a moda, pois é marcada por duas características essenciais, no caso, a efemeridade e a superficialidade, pois ao mesmo tempo que ela muda a todo momento ela acaba não sendo muito explorada em sua profundidade (LIPOVETSKY, 2007). Representando o consumo contemporâneo, que é direcionado por dois lemas, "o novo é sempre melhor" e "sempre se deve escolher algo", sempre visando o prazer imediato do sujeito (GIOVANNETTI, 2016).

Desse modo, as mudanças éticas atuais se modificam através das contingências estabelecidas durante as transformações históricas e culturais, através dos diversos fenômenos, como a globalização, mudanças políticas (predominantemente democráticas), movimentos sociais, etc (CHARLES, 2009). Mostrando que a ética, mesmo que duradoura, é marcada pelo dinamismo dos elementos sociais, não devendo ser vista através da ótica da imobilidade, uma vez que as modificações são recorrentes através

dos processos inerentes ao desenvolvimento da sociedade, fomentando o meio através da perspectiva proposta (COTRIM, 1996). E como exposto, pode ser pautada tanto de maneira individualista ou coletivista, variando através da construção histórica e cultural.

Através desta ótica, Lipovetsky (2005) visa demonstrar que a civilização atual não deve ser visualizada de maneira divinizada e nem de maneira pejorativa, pois ao mesmo tempo em que a sociedade não se encontra em uma condição utópica como a idealizada por alguns filósofos, entre eles os iluministas, a sociedade também não está marcada pelo completo caos, como previa Nietzsche, já que através do desenvolvimento atual a potencialidade seria uma característica ainda predominantemente. Mostrando que a individualidade que influencia o campo ético pode vir a ser modificada através das constantes mudanças que ocorrem durante o cotidiano, evitando se desenvolver ideias utópicas, que ao invés de edificar uma sociedade congruente, muitas vezes, acaba por dificultar as mudanças significativas perante a mesma (BIRMAN, 2006).

Todavia, mesmo que exista uma potencialidade para a retomada da coletividade ou de uma melhor relação do sujeito com sua existência, se faz necessário enfatizar que a civilização ocidental, de maneira geral, ainda é centrada no eu, ou seja, tudo se desenvolve para o indivíduo e por causa deste, prendendo este ao lado efêmero e superficial de sua própria existência, trazendo a angústia iminente. Tornando a felicidade um espectro distante, momentâneo e sem grande pertinência, pois o olhar do homem pós-moderno ao voltar de forma demasiada para si mesmo, acaba por esquecer da maneira que este estabelece sua própria subjetividade. Demonstrando o lado material e efetivo da ética neste longínquo processo.

Com isso, segundo Chauí (2000), mesmo que a ética seja considerada universal, ou seja, seus elementos e valores sejam expostos para todos os indivíduos em um dado local, ela se modifica com o passar das gerações, se adaptando de acordo com os contrastes apresentados em determinada região. O desenvolvimento cultural dentro de sua amplificador, influencia de maneira demasiada a construção valorativa dos sujeitos, expressados através de seus símbolos e comportamentos.

Por fim, para o autor a ética não se limita a fatores simplistas, mesmo que exista determinados elementos que se encontrem de maneira vigente coadunando com o individualismo vigente, mostrando que o sujeito contemporâneo mesmo seja guiado pela superficialidade motivada pelas inconstâncias de sua existência, ainda apresenta a possibilidade de construir algo significativo, no tocante, as suas relações, incluindo a ótica de si mesmo. Enfatizando, que a sociedade atual não é marcada pela utopia que acreditava alguns pensadores, mas também não permeia o completo caos, visando a



potência presente nas novas conjunturas da ética contemporânea através das configurações dos indivíduos perante o medo de ser concreto.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Lipovetsky (2005; 2007), como exposto, visa ir além do simplismo teórico e metodológico para atingir o lado mais vil e confuso da sociedade pós-moderna, refletindo sobre diversas questões humanas e suas reações perante a estas temáticas, se enquadrando, neste caso, a ética, que na atualidade tem como seus pilares essenciais os elementos que fomentam o individualismo. Através da reflexão das civilizações atuais o autor acaba por pensar toda a história da humanidade, podendo, gerar críticas e especulações sobre o papel da ética para os indivíduos hipermodernos, que foram envolvidos por uma hiper-realidade apaixonante, entretanto, vazia.

Com isso, a visão do autor é fomentada e coadunada com outros pensadores que destrincham os valores atuais, entre eles, Nietzsche (1999; 2002), afirmando que os valores da civilização ocidental são edificados de maneira moralizante, fazendo que o homem siga condutas que denigrem e o limitam, devendo existir uma inversão dos valores através do niilismo positivo. Tanto que Dostoiévski (2000), crítica de maneira árdua as visões niilistas que surgem no contexto russo e ocidental, afirmando que a existência humana foge da possibilidade de ser tornar sublime, em detrimento de uma liberdade menor e menos abrangente.

Dessa maneira, as estruturas sociais são edificadas através de estruturas líquidas, em que, a individualidade toma o espaço do limiar coletivo, cristalizando os ideais da moralidade perante a ética, apresentando uma falsa noção de liberdade, pois a força centrípeta da sociedade tem como centro especificado o próprio sujeito (BAUMAN, 1998). Valendo-se mais as opiniões individuais do que o espectro dos valores coletivos, gerando-se uma confusão entre os campos éticos e morais, representando uma das relações dialéticas do homem contemporâneo (BIRMAN, 2006).

Sendo assim, Lipovetsky e Charles (2004) buscam visualizar ética de maneira crítica, propondo a reflexão sobre as estruturas sociais, como expostos, o autor não se limita apenas a elementos específicos da ética e do ser humano, preferindo enxergar a totalidade do ser humano e sua relação dialética com seu ambiente e os demais entes. Demonstrando a amplitude do hipermodernismo e como essa configuração sociocultural influencia de maneira direta e indireta o sujeito cognoscente perante estas diversas informações (CHARLES, 2009).

Portanto, discutir sobre a ética e o ser humano através da visão deste autor é encontrar o limiar entre a discussão científica e filosófica almejando a reflexão coesa

sobre a realidade que envolve todos os sujeitos. Levando em consideração as contingências coletivas e subjetivas que guiam o sujeito em seu cotidiano, enfrentando de maneira recorrente a dialética entre o completo e o vazio dos múltiplos elementos que compõe os valores coletivos.

## CONCLUSÃO:

Este trabalho visou elencar uma nova perspectiva sobre a constituição ética da civilização ocidental refletindo sobre sua influência perante o sujeito, além de visualizar como os espectros individualistas direcionam a existência dos indivíduos em seu meio e relações com os demais. Mostrando a potência e as limitações do hipermodernismo, podendo imaginar o futuro a partir destas contingências.

Servindo de base para indagar os interessados pela temática, além de difundir e esclarecer um dos autores que ganham mais força na atualidade, convidando todos os sujeitos a refletirem sobre si mesmo e o mundo a sua volta.

## REFERÊNCIAS:

- BAUMAN, Z. *O mal estar da pós modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BIRMAN, J. *Arquivos do mal estar e da resistência*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2006.
- COTRIM, G. *Fundamentos de filosofia: elementos da história do pensamento*, 12a. ed., São Paulo. Saraiva, 1996.
- COTRIM, G. Fernandes, R. *Filosofar*. São Paulo. Saraiva, 2011.
- CHARLES, S. *Cartas sobre a hipermodernidade*. São Paulo. Barcarolla, 2009.
- CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo. Editora Ática, 2000.
- DOSTOIÉVSKI, F. *Memórias do Subsolo*. Tradução Boris Schaiderman. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- LIPOVETSKY, G. & Charles, S. *Os tempos hipermodernos* São Paulo, Barcarolla, 2004.
- LIPOVETSKY, G. *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Barueri: Manole, 2005.
- LIPOVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal: ensaios sobre a sociedade de hiperconsumo*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- NIETZSCHE, F. *Genealogia da Moral* (tradução de Paulo César de Souza). São Paulo. Companhia das Letras, 1999.
- NIETZSCHE, F. *Além do bem e do mal* (tradução de Paulo César de Souza). São Paulo. Companhia de Letras, 2002.
- ROJAS, E. *O homem moderno: a luta contra o vazio*. São Paulo. Mandarim, 1996.

## CAPÍTULO 3

---

# EROTIZAÇÃO INFANTIL EM MENINAS E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DA SUBJETIVIDADE

*FEMALE CHILDHOOD EROTICIZATION AND ITS  
CONSEQUENCES IN THE DEVELOPMENT OF  
SUBJECTIVITY*

*PAIXÃO, Joyce Gomes da<sup>1</sup>  
MARTINS, Jussara Lindariane  
SANTOS, Yasmin Livia Queiroz<sup>2</sup>*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890034.3

<sup>1</sup> Discente do Instituto Luterano de Ensino Superior ILES/ULBRA. Curso Psicologia. Av. Beira Rio, 1001 - St. Nova Aurora, Itumbiara - GO, cep 75522-330 Itumbiara-GO.

<sup>2</sup> Docente do Instituto Luterano de Ensino Superior ILES/ULBRA. Curso Psicologia. Av. Beira Rio, 1001 - St. Nova Aurora, Itumbiara - GO, cep 75522-330 Itumbiara-GO.

## RESUMO

A figura feminina, sempre foi rodeada de inúmeros estereótipos e regras sociais que são impostos desde a infância, e internalizados pela menina. Tais normas direcionam a forma de ser e de se comportar a fim de parecer sempre bem e bonita, além de serem rentáveis e normatizados pela indústria midiática, que reforça representações da figura da menina de uma maneira doce mas sedutora. Assim, o presente estudo, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, que visou analisar criticamente a maneira que essa idealização contribui na erotização infantil em meninas, construindo um processo de adultização precoce. Buscou-se investigar também como tais fenômenos afetam na construção da subjetividade feminina. Para isso, empreendeu-se um levantamento histórico a respeito da história da infância e das proposições sobre sua sexualidade, elucidou-se também a diferença de educação sexual na infância, e do processo de erotização e adultização infantil.

**Palavras chave:** Erotização Infantil. Adultização. Meninas. Subjetividade. Mídia.

## ABSTRACT

The female figure has always been surrounded by innumerable stereotypes and social rules that are imposed since childhood, and internalized by the girl. Such standards direct the way of being and behaving in order to always look good and beautiful, besides to being profitable and standardized by the media industry, which reinforces the girl's figure portrayal in a sweet but seductive way. Thus, the present study is a qualitative bibliographic research, which aimed to critically analyze how this conception contributes to young girls eroticization, building an early adultization process. Additionally, this research also sought to investigate how such phenomena can affect the construction of female subjectivity. Therefore, a historical survey was carried out regarding the childhood background and its sexuality propositions. Moreover, it was also elucidated the difference between childhood sex education and the process of eroticization and adultization of children.

**Keywords:** Eroticization for children. Adultization. Girls. Subjectivity. Media.

## INTRODUÇÃO

É visível que as proposições acerca da infância, se encontram em constantes mudanças, sempre ditando o modo de se viver esse período. Atualmente é carregada de pureza e inocência, no entanto, a mesma mídia que quer mostrar inocência infantil, acaba misturando a sensualidade. As exposições da mídia, direciona, para um modo de subjetivação das meninas, muito presente na contemporaneidade, possibilitando a

produção de meninas inocentes e erotizadas, simultaneamente, tal fenômeno, se desenvolve ao longo da história (DORNELLES, 2002).

Desse modo, o objetivo geral do presente estudo, visa fazer um levantamento histórico e discorrer acerca das consequências da sexualização precoce em meninas com relação ao desenvolvimento da subjetividade. O objetivo específico, consiste em apreender, analisar e realizar uma revisão acerca das influências de teor sexual às crianças ao longo da história, principalmente ao sexo feminino; diferenciar sexualidade de erotização precoce e esclarecer as diferenças entre educação sexual e erotização infantil.

A justificativa pessoal trata-se de trazer para o centro das discussões o conceito de erotização precoce em meninas e como essa questão de exposição infantil a conteúdos adultos pode impactar, de forma negativa, o desenvolvimento subjetivo infantil.

Socialmente, sugere-se, de forma ponderada, que os resultados dessa pesquisa contribuam acerca da conscientização social sobre o tema, podendo delimitar através dos pais e familiares os conteúdos apresentados a criança no intuito de protegê-la da erotização precoce que pode ser nocivo ao seu desenvolvimento, deixando em evidência também a importância da educação sexual nas escolas.

A justificativa científica tem como intenção, contribuir e produzir também, reflexos no meio acadêmico, no intuito de incitar novas pesquisas sobre o assunto, além de erradicar discussões sobre o tema, com o propósito de evidenciar os impactos causados pela erotização precoce. Sendo assim, a produção de conteúdos sobre esse tema pode ser o início de um processo de transformação que venha refletir na realidade social.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Contextualização histórica da infância e proposições sobre a sexualidade

As ideias a respeito da sexualidade infantil divergem muito ao longo do tempo. Ao realizar uma investigação a respeito do tema, a fim de compreender melhor tais divergências, é possível perceber que desde a antiguidade acreditava-se que as crianças, assim como as mulheres, eram seres inferiores. Por volta do século XII, a sociedade não fazia diferenciação entre a infância e a fase adulta (ARIÈS, 2006).

A imagem infantil de inocência, mais presente nos tempos modernos, teve seu início por volta do século XIII, com a influência da igreja católica, quando surgiu as representações de anjos, vista sob a aparência de um rapaz muito jovem. A representação do menino Jesus, e da Nossa Senhora menina, também contribuiu na construção

de uma imagem angelical de inocência, pois aí, a infância associava-se a pureza da maternidade de uma virgem (ARIÈS, 2006).

No fim do século XIX iniciou-se certa preocupação em distinguir a criança do adulto a partir de suas roupas, porém, essa iniciativa se voltou de forma mais significativa aos meninos, já as meninas foram distinguidas apenas pelas mangas falsas, que foram abandonadas no século XVIII.

Já entre os séculos XVI e XVII, um número cada vez maior de meninos começou a frequentar escolas, em contrapartida, a educação das meninas se iniciou muitos anos depois em um ritmo muito lento, visto que elas eram educadas para se tornarem donas de casa (ARIÈS, 2006).

Históricamente, os comportamentos, a sexualidade, e o corpo feminino, são moldados e objetificados, a fim de serem e encaixadas na cultura machista de objetificação da mulher, tal construção histórica permanece presente nos dias atuais, reverberando de diversas formas (NUNES, 2003; MURIBECA, 2010). É visível, portanto, a necessidade de se compreender o processo de desenvolvimento infantil, e como a sexualidade é construída principalmente nas meninas. Freud iniciou as formulações relacionadas à sexualidade infantil, que passaram a ter outros significados (FIGUEIREDO *et al.*, 2009).

## 2.2 O papel da sexualidade

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (1999), Freud em suas investigações na prática clínica acerca das neuroses, descobriu que a maioria dos desejos e pensamentos reprimidos eram relacionados a conflitos de cunho sexual e estariam localizados nos primeiros anos de vida de um indivíduo, ou seja, era na vida infantil onde se encontravam as experiências traumáticas, reprimidas, que se relacionariam como a origem dos sintomas atuais do indivíduo, confirmando assim que os acontecimentos neste período da vida, deixavam marcas profundas na constituição psíquica do sujeito. Assim é colocado a sexualidade no centro da vida psíquica e instaurado a sexualidade infantil.

Diante do exposto, os autores citados ainda inferem que o desenvolvimento psicosexual<sup>1</sup> do indivíduo nos primeiros anos de vida é ligado à sobrevivência e a como o sujeito irá lidar com seu mundo externo posteriormente. Quando o indivíduo atinge a puberdade, a sexualidade que fora diminuída no período de latência será reativada na fase genital, quando o objeto de erotização passa a não ser mais o próprio corpo e sim o objeto externo ao indivíduo.

1 O prazer no desenvolvimento psicosexual é ligado ao próprio corpo da criança, sendo as fases do desenvolvimento sexual divididas em fase oral, onde a zona de erotização da criança é a boca, a fase anal, onde a zona de erotização é o ânus, fase fálica que se refere aos órgãos sexuais. Após a fase fálica surge o período de latência onde há uma diminuição da energia sexual e a criança poderá direcioná-la a outras atividades (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999).



De acordo com Costa e Bottoli (2014), ao longo dessas fases, vários processos ocorrem e prosseguem no decorrer desse desenvolvimento, onde um se destaca, o Complexo de Édipo, pois através dele que ocorre a estruturação da personalidade no sujeito. Assim, somos sujeitos formados pela influência social e estamos incluídos em um triângulo edipiano que nos conduzirá inconscientemente por toda a vida, influenciando em nossas relações coletivas e pessoais. Para a psicanálise, o complexo de Édipo, é um fator de grande influência na constituição psíquica e sexual do sujeito, pois através desse processo que apesar de doloroso, também traz alívio, uma vez que permite ao indivíduo sair dessa relação fechada sem abertura para o mundo (MOREIRA, 2004).

### 2.3 Sexualidade x erotização

Quando a sexualidade é vista apenas como um fator inato, natural do ser humano, os aspectos sociais, ambientais e culturais, são inevitavelmente desconsiderados, essa ideia ocasiona uma compreensão errônea de que a sexualidade é igual para todos. Diante de tantos fatores que influenciam esse conceito, a sexualidade é uma invenção social, já que fomentou-se através da história partindo de várias manifestações e discursos sobre o sexo, que normatizam e instituem conhecimentos e verdades consideradas absolutas (LOURO *et al*, 2000).

Na infância, a sexualidade argumentada por Freud é bastante ampliada e se difere da ideia naturalista que dominava no final do século XIX, quando a normalidade sexual era reduzida pela sexualidade adulta, assim, Freud apresenta uma concepção de uma sexualidade que se iniciaria na constituição psíquica, e começa a defender que o homem procura se satisfazer mediante várias experiências pessoais. Desse modo, a sexualidade se inicia desde o nascimento, e se aperfeiçoa ao longo da constituição da subjetividade da criança (ZORNIG, 2008).

A visão que se tem da infância atualmente não é a mesma de anos atrás. A representação social infantil apresentou várias formas de ser vista, tratada e compreendida, onde atualmente se encontra influenciada pelos meios de comunicação de massa, se instalando assim um problema de extrema importância: a erotização, que atualmente se tornou uma característica específica da sociedade contemporânea (FLORES *et. al.*, 2011).

Os mesmos autores acima citados inferem que em relação as mudanças na estrutura social, as relações sociais e o modelo familiar começam a se modificar, mudando o papel das mulheres, dos homens e das crianças. Onde os pais em grande maioria são separados e as mulheres passam a ter o controle financeiro da família. Assim o mundo passa a ser mais acelerado graças à globalização, o qual uma imensa gama de informa-

ções e conhecimentos se espalha, juntamente com a acelerada instalação e propagação dos meios midiáticos que começam a fazer parte do cotidiano das pessoas, surgindo assim uma gama de valores, identidades e comportamentos, dando origem assim à pós-modernidade.

Visto sob tal ângulo, Flores *et. al.* (2011) afirmam que a criança e como essa fase é vivenciada, é bastante discutida na pós-modernidade e associada ao termo “perda da infância”. Essa expressão representa as mudanças que ocorreram ao longo dos anos de como as crianças são vistas na contemporaneidade. Um dos motivos para essas mudanças surgirem foi pela influência dos meios de comunicação em massa, que passaram a dividir com a escola e os pais, o papel de transmitir conhecimento, educação e valores à criança. Assim, o acesso à televisão, aos meios midiáticos de forma irrestrita, expõem cada vez mais as crianças a conteúdos direcionados a adultos.

No Brasil, a televisão surgiu por volta de 1950, desde então é um dos entretenimentos preferidos pela população brasileira em diferentes contextos sociais e em diferentes faixas etárias. Assim, no que tange aos programas infantis, em 1980 surge-se uma forte discussão acerca da erotização despertada no público infantil (principalmente nas meninas) por meio de comportamentos e estilos de apresentadoras que passaram a vulgarizar programas infantis, sendo estas como exemplo, Mara Maravilha, Angélica, Mariane e principalmente a apresentadora Xuxa. Foi durante esta década que o mercado brasileiro identificou que as crianças poderiam se tornar potentes consumidoras e investiu nesse meio de entretenimento (GUIZZO; BECK, 2011).

De acordo com Santos, (2010), a erotização precoce, ocorre quando a criança entra em contato com tal estímulo, antes mesmo de se desenvolver corretamente, e atingir a faixa etária apropriada, podendo trazer assim inúmeras consequências prejudiciais, visto que a criança não possui repertório para uma compreensão adequada.

A cultura pode acarretar fantasias adultas, é comum revistas voltadas ao público feminino infanto-juvenil, que propagam a ideia de “ela deve ser ela” desde que seduza o outro, mais especificamente o olhar masculino, tal sedução, se torna possível se encaixando em padrões comportamentais, altura, linguagem, peso, vestimenta, acessórios, maquiagem, entre outros (MANTOVANI, 2011).

Desse modo, cria-se rotas para as mesmas, delineando sobre a criança uma linguagem adulta de desejo, torna-se um fenômeno complexo, trazendo desejo sexual adulto, e fantasias demasiadamente complexas para a própria menina (WALKERDINE, 1999).

A estimulação precoce para a sexualidade, pode trazer sérios problemas psicológicos a médio e longo prazo como, a gravidez precoce, antecipação da menarca, doenças sexualmente transmissíveis, depressão, distúrbios alimentares, banalização do sexo, baixo desempenho escolar, além das graves consequências como o aumento da pedofilia no mundo adulto (SANTOS, 2010).

Desta forma, faz se imprescindível mencionar quais são as consequências acarretadas na construção da subjetividade do sujeito, uma vez que houve contato com a erotização infantil.

## **2.4 Erotização infantil e as consequências na construção da subjetividade**

Levando em consideração, toda história da construção da identidade feminina, baseada na aparência de seus corpos e estereótipos, as formas de subjetivação acabam sendo subordinadas a isso, assim, os ideais da figura feminina afetam ativamente na construção da subjetividade (NUNES, 2003). A subjetividade, pode ser definida como uma “síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural.” BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 1999, p. 28).

Para Boris e Cesídio (2007) o corpo e a subjetividade são construções históricas, o processo de formação da subjetividade feminina está ligado a mudanças políticas, socioculturais, e econômicas. Desse modo, é possível perceber, que os meios de comunicação, são uma das principais ferramentas que propagam crenças e concepções sociais e historicamente construídas, sendo também um recurso que afeta na constituição da subjetividade do sujeito. Moreira, (2010), afirma que a mídia, pode influenciar grandemente nas formas de subjetivação dos sujeitos que a consomem, reverberando assim, consequências ao público infantil, que se encontra no processo de formação de personalidade, e comumente passa parte de seu tempo em contato com meios de comunicação (FREIRE; FERRIZ; FERRIZ, 2010).

Introduzir as crianças nessa cultura midiática acarreta consequências preocupantes, visto que o marketing é pensado para além de influenciar o consumo, ele objetiva também impactar sobre a concepção e formação de valor próprio e autoimagem (LINN, 2006). A publicidade utiliza-se da subjetividade do consumidor, a fim de que eles se identifiquem e queiram corresponder a imagem fornecida, tendo grande influência na forma de se perceber e se identificar (BÓRIS; CESÍDIO, 2007).

Dessa forma, considera-se que a formação da subjetividade feminina pode ser afetada de forma extremamente negativa, já que a imagem feminina, é vendida no intuito de seduzir e agradar, “modelos cada vez mais jovens, cujas imagens são ex-

ploradas como um fetiche” (NUNES, 2003, p.6). Esse tipo de imagem influencia uma adultização precoce da menina pois é comum meios de comunicação, impor uma imagem a se seguir para ser “Feliz e bonita” contribuindo no desenvolvimentos de crenças deturpadas, de que se é necessário sempre agradar visualmente (FERREGUETT, 2014).

O processo descrito pode gerar consequências preocupantes na constituição da subjetividade, visto que a maneira em que esta se constitui irá refletir na forma em que o indivíduo percebe o mundo, no sentimento de pertencimento ao meio, e nas relações interpessoais (BÓRIS; CESÍDIO, 2007). Além disso, a erotização infantil em meninas pode aumentar as possibilidades de distúrbios da autoimagem, baixa auto-estima, surgimento de distúrbios alimentares, e outros problemas ligados a preocupação em excesso em relação a aparência física, podendo incitar uma iniciação precoce na vida sexual, acarretando problemas adivindos da falta de uma educação sexual correta (MONTES, 2017). Faz-se necessário então, elucidar a importância da educação sexual na infância, diferenciando assim, do processo de erotização e adultização aqui discutidos.

## 2.5 O papel da educação sexual

A sexualidade faz parte de todo ser humano e é retratada de forma diversa dependendo da cultura e do momento histórico. A sexualidade é composta por fatores biológicos, psicológicos e sociais, se expressando em cada ser humano de maneira singular, em sua subjetividade e, de maneira coletiva, nos padrões sociais que são aprendidos e apreendidos durante a socialização. Desta forma, os valores e atitudes, manifestações e comportamentos ligados à sexualidade que conduzem cada indivíduo desde o seu nascimento constituem os fatores básicos do processo denominado educação sexual (MAIA; RIBEIRO, 2011).

Sendo assim, os autores citados relatam que quando a educação sexual deixa o setor dos processos socioculturais abrangentes que fazem parte da história de vida de cada indivíduo e da humanidade em geral, sendo transformada em objeto de ensino e orientação, com planejamentos, objetivos, metodologia e didática, acaba se restringindo ao âmbito escolar, sendo transformada em uma educação sexual escolar, a qual exige que os profissionais desta área sejam preparados para atuação.

Segundo Figueiró (2009) a educação sexual vem sendo atribuída como necessária e importante no processo de formação dos alunos pela maioria dos professores, no entanto os mesmos se preocupam e se sentem inseguros diante dessa tarefa, já que seu processo formativo tanto no Magistério quanto nas licenciaturas, não os vem preparando para abordar a questão da sexualidade na escola.

A autora salienta que esse tipo de sentimento entre os professores é comum, visto que esse despreparo é fruto de uma sociedade repressora em relação à sexualidade, onde ainda se associam ao sexo a noção de pecado, de proibido, ou por ideias relacionadas a imoralidade e promiscuidade. Sendo que esse tipo de formação cultural, colabora para que uma gama de tabus, sentimentos negativos e preconceitos sejam relacionados ao sexo, influenciando que se tenha dificuldade em falar abertamente sobre ele, havendo assim a necessidade de que os professores para atuarem como educadores sexuais, também sejam reeducados sexualmente.

De acordo com Saito e Leal (2000) no espaço pedagógico, a educação sexual torna legal o debate sobre a sexualidade. Sendo que alguns autores observaram que o fato de as jovens terem aulas sobre sexualidade não influenciou em sua decisão de iniciar a atividade sexual, ocorrendo, entretanto, um menor número de gestações. Os adolescentes que receberam aulas de educação sexual usaram preservativos em maior proporção na primeira relação, sendo que os jovens apontam a escola como maior fonte de informações acerca da sexualidade, valorizando esses conhecimentos e o local que os acolheram.

Assim Maia e Ribeiro (2011) destacam que os princípios da educação sexual devem basear-se em uma visão pluralista da sexualidade, reconhecendo assim a multiplicidade de comportamentos e valores sexuais, onde é preciso que se considere cada indivíduo em sua singularidade e condição social, e a partir da noção de que não há uma verdade absoluta sobre as percepções, atitudes e práticas de como vivenciar a sexualidade.

Diante do que foi dito, as autoras citadas inferem ainda que:

Uma educação sexual adequada deveria fornecer informações e organizar um espaço onde se realizariam reflexões e questionamentos sobre a sexualidade. Deveria esclarecer sobre os mecanismos sutis de repressão sexual a que estamos submetidos e sobre a condição histórico-social em que a sexualidade se desenvolve. Deveria também ajudar as pessoas a ter uma visão positiva da sexualidade, a desenvolver uma comunicação mais clara nas relações interpessoais, a elaborar seus próprios valores a partir de um pensamento crítico, a compreender melhor seus comportamentos e o dos outros e a tomar decisões responsáveis a respeito de sua vida sexual. Acreditamos que essa postura crítica é fundamental para a formação de atitudes preventivas e saudáveis sobre a sexualidade (p.79).

A educação sexual corresponde ao direito de todo indivíduo de receber informações sobre o próprio corpo, o relacionamento sexual e a sexualidade, e também com o direito de possuir oportunidades de expressar seus sentimentos, rever seus tabus, refletir, aprender e debater a fim de formar sua própria opinião, seus próprios valores acerca de tudo que se refere ao sexo. Entretanto, ensinar acerca da sexualidade na escola, não se restringe a situar em prática, as estratégias de ensino. Vai além, pois envolve

ensinar, através da atitude do professor, que a sexualidade faz parte de cada indivíduo e pode ser vivenciada com liberdade, alegria e responsabilidade. "Educar sexualmente é, também, possibilitar ao indivíduo, o direito a vivenciar o prazer (FIGUEIRÓ, 2009, p. 163)."

Saito e Leal (2000) inferem que a educação sexual deve envolver liberdade, compromisso, responsabilidade, e a informação funcionando como dispositivo para que os jovens possam ponderar decisões e fazer escolhas mais adequadas.

### 3 METODOLOGIA

O trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, de caráter descritivo e exploratório acerca do tema erotização infantil em meninas, e suas consequências na constituição da subjetividade

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Sua principal vantagem encontra-se no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. A pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A pesquisa descritiva tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou então o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2002).

Foram consultadas fontes de artigos científicos e livros que descrevem e explicam sobre o assunto do presente trabalho, em bases de dados confiáveis e fidedignos das quais podemos citar: Periódicos REDALYC, PEPSIC, SCIELO, Google Acadêmico, além do acervo físico bibliográfico da unidade de ensino ILES ULBRA.

As palavra-chave utilizadas para a busca dos artigos foram: erotização infantil, sexualidade, erotização, subjetividade, psicanálise, psicologia, mídia, educação sexual. Sendo considerados apenas artigos em Português – BR, dentro de um período de tempo indeterminado.

Foi feita uma análise qualitativa do material encontrado, através de levantamento teórico por meio da leitura minuciosa de cada artigo científico ou capítulo de livros referentes a temática do presente trabalho. De acordo com Gil (1999) a pesquisa qualitativa proporciona um aprofundamento dos estudos relacionados ao fenômeno investigado, através de uma máxima valorização do contato direto com as questões investigadas, possibilitando a percepção de individualidades e os significados variados.



## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com o que foi retratado no presente trabalho, pode-se concluir que a temática erotização infantil em meninas não é algo recente, sendo corroborado historicamente, e se configurando um tema bastante atual. É notável, que o capitalismo tem a fetichização de modelos extremamente jovens como algo rentável (CAMPOS; SOUZA, 2003; FERREGUET, 2014). Além disso, percebeu-se a influência cultural que a mídia pode exercer sobre a constituição da subjetividade, retratando figuras infantis de meninas, de uma maneira sexualizada e sedutora, valorizando apenas seus atributos físicos, reforçando ainda mais a cultura patriarcal e machista de objetificação do corpo feminino, internalizando nas meninas, ideias de que é preciso agradar e atrair olhares para ser feliz e se sentir bem consigo mesma. Tais ideias podem acarretar uma preocupação exacerbada com a própria aparência, buscando exaustivamente aprovação, podendo desenvolver distúrbios dismórficos em relação a auto imagem, e outros transtornos relacionados a busca de perfeição.

Foi possível diferenciar a sexualidade de erotização infantil, onde a sexualidade busca entender o funcionamento do próprio corpo em um processo de autoconhecimento e autoproteção, sendo que a erotização precoce em meninas as expõe e as torna vítimas vulneráveis de exploradores sexuais e pedófilos. Percebe-se portanto, que existe a necessidade de permitir que meninas vivenciem sua infância e não sejam adultizadas em prol do consumo masculino.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível o quanto o público feminino, entra em contato desde a infância com padrões de beleza, muitas vezes retratados de forma sedutora pela mídia, o consumo de tais conteúdos, pode gerar forte angústia a criança, uma vez que a exposição precoce à sedução, e ao sexo propriamente dito, influenciam de forma negativa no desenvolvimento psíquico da criança que passa a ter uma ideia confusa acerca dos próprios sentimentos, seu corpo, e da forma como deve agir. Dessa forma, o sexo pode ser interpretado como algo sujo, vazio e sem significado, visto que a criança não está completamente desenvolvida psiquicamente, ou fisicamente.

É preciso repensar os valores sociais atuais, pois ao mesmo tempo que a figura infantil é rodeada de inocência, modelos femininas, cada vez mais jovens são retratadas nos meios de comunicação com o objetivo de seduzir e agradar visualmente, podendo afetar assim a percepção de mundo das meninas que acabam consumindo tais conteúdos, e fortificando a cultura da objetificação do corpo feminino desde a infância.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odain; TEIXEIRA, Maria de Lourdes. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BORIS, Georges Daniel Janja Bloc; CESÍDEO, Mirella de Holanda. Mulher, corpo e subjetividade: uma análise desde o patriarcado à contemporaneidade. **Revista Mal-estar e Subjetividade**. Fortaleza, v.7 n.2, p. 451-478. 2007. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/271/27170212.pdf>> Acesso em: 16.11.2019

CAMPOS, Cristiana Caldas Guimarães de; SOUZA, Solange Jobim e. Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 12-21, Mar. 2003. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932003000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15.11.2019.

COSTA, Elenara Farias Lazzarotto da; BOTTOLI, Cristiane. (Re)pensando o Complexo de Édipo na contemporaneidade e as novas configurações familiares. **Revista Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 40, p. 28-62, jan./jun. 2014. Disponível em:

<<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/viewFile/4055/3540>> acesso em: 18.08.2019.

DORNELLES, Leni Vieira. **Meninas no Papel**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

FIGUEIREDO, Adriana de Oliveira Gonçalves, et. al. A influência televisiva como desencadeadora da erotização infantil na contemporaneidade (3-5 anos). **Rev. Pedagogia em ação**, Belo Horizonte-MG, v.1, n. 2 p. 1-122, ago./ nov. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/search>> Acesso em: 17.08.2019.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual: múltiplos temas, compromissos comuns**. Londrina: UEL, 2009. Disponível em: <<http://www.maryneidefigueiro.com.br/pdf/educacaosexual-multiplostemas.pdf#page=154>> Acesso em: 18.08.2019.

FLORES, A.; OLIVEIRA JUNIOR, J. N.; SANTOS, M. E.; TEIXEIRA, S. Erotização e Infância: as Duas Faces da Publicidade. **Anagrama**, v. 4, n. 3, p. 1-13, 18 fev. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35511>> Acesso em: 02.09.2019.

FREIRE, Ermaela Cícera Silva; FERRIZ, José Luis Sepúlveda; FERRIZ Adriana Freire Pereira. **Mídia, comportamento e subjetividade: Jovens e crianças no fantasioso mundo midiático**. XIV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e X Encontro Latino Americano de Pós-Graduação - Universidade do Vale do Paraíba, 2010. Disponível em: <[http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2010/anais/arquivos/RE\\_0425\\_0624\\_01.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2010/anais/arquivos/RE_0425_0624_01.pdf)> Acesso em: 15.11.2019.

- FERREGUETT, Cristhiane. **Relações dialógicas em revista infantil: processo de adultização de meninas**, Tese (Doutorado Interinstitucional) Universidade Estadual da Bahia, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/6929>> Acesso em 15.11.2019.
- GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada. Corpo, gênero, erotização e embelezamento na infância. **Textura**, Canoas, v.13, n. 24, p. 16-36, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/875>> Acesso em: 02.09.2019.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2 ed, São Paulo: Atlas, 1999.
- LOURO, Guacira Lopes. (Org). **O corpo educado, pedagogias da sexualidade**. 2 ed, Belo Horizonte: Autentica , 2000.
- LINN, Susan. **Crianças do consumo: a infância roubada**. 2 ed, São Paulo: Instituto Alana, 2006.
- MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Educação Sexual: princípios para ação. **Doxa**, v. 15, n.1, p. 75-84, 2011. Disponível em: <[https://www.academia.edu/12736279/Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Sexual\\_princ%C3%ADpi\\_os\\_para\\_a%C3%A7%C3%A3o](https://www.academia.edu/12736279/Educa%C3%A7%C3%A3o_Sexual_princ%C3%ADpi_os_para_a%C3%A7%C3%A3o)> acesso em: 18.08.2019.
- MANTOVANI, Flávia. “Ela só quer, só pensa em namorar”: considerações iniciais de pesquisa sobre a produção de corpos femininos na revista capricho. **História & Ensino**, v. 2, n. 17, Londrina, 2011, p. 361-381. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11246/10014>> Acesso em 20.08.2019.
- MOREIRA, Jacqueline de Oliveira. Édipo em Freud: o movimento de uma teoria. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 219-227, Aug. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722004000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02. 11. 2019.
- MOREIRA, Jacqueline de Oliveira. Mídia e Psicologia: considerações sobre a influência da internet na subjetividade. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 20, 2010. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870350X2010000200009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870350X2010000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15.11.2019.
- MONTES, Aline Magalhães. A sexualização de meninas no universo da publicidade infantil Brasileira. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**. V. 3, n.1. Pelotas, p.178-190. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/download/11952/7568>> . Acesso em: 16.11.2019
- MURIBECA, Maria das Mercês Maia. Das origens da sexualidade feminina ao femi-

nino nas origens da psicosexualidade humana. **Estudos de Psicanálise**. v. 3, n. 33, Aracajú, p.101- 108, 2010. Disponível em:

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-34372010000100010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372010000100010)> Acesso em 03.09.2019

NUNES, Silvia Alexim. De menina a mulher, impasses da feminilidade na cultura contemporânea. **Estados gerais da psicanálise: Encontro Mundial**, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em:<<https://pdfs.semanticscholar.org/64f7/a515482a1f563e-044d2cd44e079b0ea9bcdb.pdf>> Acesso em: 01.11.2019.

SAITO, Maria Ignez; LEAL, Marta Miranda. Educação sexual na escola. **Pediatria**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 44-48, jan./mar., 2000. Disponível em: < <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-279804> > Acesso em: 18.08.2019.

SANTOS, Ivone Maria dos. A cultura do consumo e a erotização na infância. *Revista Extraprensa*, v. 2, n. 2, p. 1-20, 6 ago. 2010. Disponível em:

<<http://www.periodicos.usp.br/extraprensa/article/view/74369>> Acesso em: 02.09.2019.

WALKERDINE, Valerie. [A cultura popular e a erotização das garotinhas](#). **Educação & Realidade**. v 24, n 2, Rio Grande do Sul, 1999, p.75-88. Disponível em:

<<https://www.seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/viewFile/55390/33657>>. Acesso em: 20 .08.2019

ZORNIG, Silvia Maria Abu-Jamra. As teorias sexuais infantis na atualidade: Algumas reflexões. **Psicologia em Estudo**. V. 13, n. 1, Maringá, 2008, p. 73-77. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141373722008000100009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141373722008000100009&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 03.08.2019

## CAPÍTULO 4

---

### FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES E GESTORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

#### *EDUCATORS FORMATION: CONCEPTIONS AND PRACTICES OF TEACHERS AND MANAGERS IN CHILD EDUCATION*

SANTOS, Célia Maria Guimarães<sup>1</sup>  
BARBOSA, Edivânia Maria Sousa Bandeira<sup>2</sup>  
SOUSA, Lília Travassos de<sup>3</sup>

DOI: 10.46898/rfb.9786558890034.4

<sup>1</sup> Universidade Federal do Oeste do Pará. <https://orcid.org/0000-0003-1470-6154>. celiagsantos@hotmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Oeste do Pará. <https://orcid.org/0000-0002-3896-1435>. hedvaniamary@hotmail.com.

<sup>3</sup> Universidade Federal do Oeste do Pará. <https://orcid.org/0000-0001-9054-5087>. lya.ufopa@gmail.com.

## RESUMO

Este trabalho analisa as concepções de formação e práticas de professores e gestores de instituições públicas do Município de Santarém Pará que trabalham com educação infantil. Apresenta também de que maneira a formação no curso de Pedagogia influencia nas ações desses profissionais, sobretudo nas suas práticas pedagógicas. Como metodologia fez-se revisão da literatura, levantamento de dados e aplicou-se um questionário semiestruturado aos docentes e gestores de Unidades Municipais de Educação Infantil. Ao final destaca-se as implicações que a pesquisa e a leitura de conteúdos sobre gestão, formação e práticas na docência exerceram sobre a formação de acadêmicos do curso de Pedagogia e, principalmente remetem a uma reflexão crítica da prática pedagógica a fim de redimensioná-la em função das percepções que se formulam acerca da sociedade, da educação, da escola e do próprio papel do docente e gestor da Educação Infantil no processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Formação; Práticas; Gestão; Docência.

## ABSTRACT

This article analyses conceptions of training and practices of teachers and managers working with early childhood education in public institutions of Santarém County, besides that, the present work shown how the graduation in pedagogy is doing about formation of professionals. The methodology used includes literature review, data search and application of a semi-structured questionnaires. In order to show how the searching and reading about relevant themes and theoretical and practical lessons influence in the career after graduation in pedagogy course, moreover, make a critical reflection about the pedagogic application trying to improve it as the thoughts of society, school and the professional himself about the early childhood education.

**Keywords:** Formation; Practices; Management; Teaching.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação inicial do pedagogo vem sendo uma estratégia para a profissionalização do educador. Entretanto, o curso acaba por não promover um aprofundamento e tão pouco uma ampliação dos conhecimentos previstos para qualificar o profissional da educação.

O curso de pedagogia engloba múltiplas dimensões, possibilitando vasto campo de atuação do pedagogo, indo além das ações escolares, podendo acontecer tanto em ambiente escolar e em ambiente não escolar. Nesse sentido, Libâneo (2005, p. 27) afirma que a Pedagogia é “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático



da educação, (...) da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana”.

Essa prática pedagógica não deve ser concebida com conhecimentos fragmentados, porém a forma e onde os estágios com duração diferenciada ocorrem, acabam favorecendo um ramo de atuação, desprivilegiando os demais, como se todos os ramos não necessitassem dessa prática para subsidiar seu futuro trabalho como gestor, coordenador pedagógico, docente ou profissional em ambiente não escolar.

Segundo Freire (1983) a teoria e a prática são processos interdependentes, portanto, não podem ser vistos de forma separada, pois a teoria vazia da prática se torna verbalismo, assim como a prática sem teoria vira ativismo, mas se forem compreendidos em sua indissociabilidade, tem-se uma verdadeira práxis, a ação criadora e transformadora da realidade.

Diante disso, é necessária a ação-reflexão do docente, com uma postura crítica diante a sua prática profissional, fazendo de sua experiência um lugar promovedor de conhecimento, sendo aquele que sabe como suas competências foram constituídas, um saber-fazer sólido dialogando com a realidade. Alguns questionamentos devem ser levados em consideração a esse respeito: Como o professor e o gestor consolidam na prática as teorias adquiridas durante o curso de pedagogia? Quais as aplicabilidades, referências e inferências acerca do currículo e espaços relacionados ao processo de ensino-aprendizagem? Qual a percepção dos pedagogos em relação aos estágios como subsídio da prática docente em sala de aula? De que forma a gestão democrática contribui para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem da escola?

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa tem como foco a formação e a prática do docente na educação Infantil e do gestor escolar, com base nos aspectos teóricos metodológicos da pesquisa qualitativa, onde foram realizadas aplicações de questionários para a obtenção de dados, pois ele foi um instrumento importante para subsidiar a pesquisa. Como toda técnica de coleta de dados, o questionário apresenta uma série de vantagens [...]: obtém maior número de dados; há maior liberdade nas respostas, obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis [...] (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 202).

Teve como participantes desta pesquisa professores e gestores de duas Unidades Municipais de Educação Infantil do município de Santarém-Pará. O aporte teórico se baseou a partir das leituras de Freire (1983, 1999), Libâneo (2001, 2005, 2007), Nóvoa (1992), Paro (2002), LDB (Lei ° 9.394/96), dentre outros autores que foram considerados mais representativos na pesquisa acerca do tema abordado.

### 3 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Para Libâneo, pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista os objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. (LIBÂNEO, 2001)

Esse entendimento permite falar de três tipos de pedagogos: 1) pedagogos *lato sensu*, já que todos os profissionais se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades, são, genuinamente, pedagogos. São incluídos, aqui, os professores de todos os níveis e modalidades de ensino; 2) pedagogos *stricto sensu*, como aqueles especialistas que, sempre com a contribuição das demais ciências da educação e sem restringir sua atividade profissional ao ensino, trabalham com atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições; 3) pedagogos *ocasionais*, que dedicam parte de seu tempo em atividades conexas à assimilação e reconstrução de uma diversidade de saberes. (LIBÂNEO, 2001)

O curso de Pedagogia se destina a formar o pedagogo-especialista, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, para atender demandas socioeducativas (de tipo formal, não formal e informal) decorrentes de novas realidades, tais como novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação do lazer, mudanças nos ritmos de vida, sofisticação dos meios de comunicação. No campo da ação pedagógica escolar, há três tipos de atividades que se distinguem:

a) a de professores do ensino público e privado, de todos os níveis de ensino e dos que exercem atividades correlatas fora da escola convencional;

b) a de especialistas da ação educativa escolar operando nos níveis centrais, intermediários e locais dos sistemas de ensino (supervisores pedagógicos, gestores, administradores escolares, planejadores, coordenadores, orientadores educacionais etc.);

c) especialistas em atividades pedagógicas para - escolares atuando em órgãos públicos, privados e públicos não-estatais, envolvendo associações populares, educação de adultos, clínicas de orientação pedagógica/psicológica, entidades de recuperação de portadores de necessidades especiais etc. (instrutores, técnicos, animadores, consultores, orientadores, clínicos, psicopedagogos etc.).

No campo da ação pedagógica extraescolar, há profissionais que exercem sistematicamente atividades pedagógicas e os que ocupam apenas parte de seu tempo nessas atividades:

a) formadores, animadores, instrutores, organizadores, técnicos, consultores, orientadores, que desenvolvem atividades pedagógicas (não escolares), em órgãos públicos, privados e públicos não estatais, ligadas às empresas, à cultura, aos serviços de saúde, alimentação, promoção social etc.;

b) formadores ocasionais, que ocupam parte de seu tempo em atividades pedagógicas, em órgãos públicos estatais, não estatais e empresas, referentes à transmissão de saberes e técnicas ligadas a outra atividade profissional especializada. (LIBÂNEO, 2001)

O termo *pedagogia* se aplica ao campo teórico-investigativo da educação (em conexão com as demais ciências da educação) e ao campo técnico profissional de formação do profissional não diretamente docente e, o de “pedagogo”, ao profissional formado nesse curso. É dissolvida, assim, a designação *pedagogia* para identificar o curso de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, postulando a regulamentação do curso de Pedagogia destinado a oferecer formação teórica, científica e técnica para interessados em aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa pedagógica e no exercício de atividades pedagógicas específicas – planejamento de políticas educacionais, gestão do sistema de ensino e das escolas.

Libâneo propõe que os profissionais da educação formados pelo curso de Pedagogia atuem em vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais a serem regulados profissionalmente. Tais campos são: as escolas e os sistemas escolares; os movimentos sociais; as diversas mídias, incluindo o campo editorial; a áreas da saúde; as empresas; os sindicatos e outros que se fizerem necessários. Em todos esses campos de exercício profissional, desenvolverá funções de formulação e gestão de políticas educacionais; organização e gestão de sistemas de ensino e de escolas; planejamento, coordenação, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, relativos às diferentes faixas etárias (criança, jovens, adultos, terceira idade); formação de professores; assistência pedagógico-didática a professores e alunos; avaliação educacional; pedagogia empresarial; animação cultural; produção e comunicação nas mídias; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e outros campos de atividade educacional, inclusive os não escolares. (LIBÂNEO, 2001)

Portanto, a formação dos profissionais da educação deve contemplar a preparação daqueles profissionais da área educacional demandados pela sociedade brasileira,

em sua configuração atual, para atuarem na organização e na gestão de todos os segmentos do sistema nacional de ensino. Com igual insistência, é também necessária a formação de estudiosos que se dediquem à construção do conhecimento científico na área, uma vez que a educação também é considerada como um campo teórico-investigativo e que a produção desse conhecimento é requisito fundante de toda formação técnica e docente.

### 3.1 Práticas docentes na educação infantil

A educação infantil não pode ser vista de forma isolada de outras etapas da educação básica, ambas acontecem em um mesmo espaço social, sujeita às concepções vigentes. No entanto, o público da educação infantil, necessita de iniciativas, de mudanças e atenção diferenciada no que diz respeito à educação, uma vez que por muito tempo o atendimento à infância resumia-se apenas ao assistencialismo, uma educação compensatória, ou seja, educação para compensar supostas deficiências ou carências que as crianças pobres teriam.

Ao longo da história da educação infantil, muitos documentos foram registrados, expressando preocupação com a questão da qualidade na educação infantil, como a Política de Educação Infantil (1994), por uma Política de Formação Profissional de Educação Infantil (1994), Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996) e especialmente, Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1997). Neste mais recente, têm sido divulgadas novas concepções acerca dessa faixa etária (0 a 6 anos): sua natureza, objetivos, prioridades etc. Nesse sentido, é importante destacar um dos princípios em que se baseiam as diretrizes gerais da política de educação infantil assumida pelo MEC:

A educação infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando o seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade. (BRASIL, 1994, p. 15).

Em consonância com esse princípio, as diretrizes pedagógicas explicitadas nesse documento expressam novos conceitos de criança e de educação infantil. A partir de então a criança é vista como um ser humano completo, ativo e capaz, sujeito social e histórico, que se desenvolve através das interações com o meio físico e social. Por outro lado, esses documentos divulgados pelo MEC apresentam mudança fundamental em relação às funções da educação destinada a essa faixa etária, enfatizam que:

Todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, “cuidar”, todas fazendo parte integrante do que chamamos de “educar”. (CAMPOS, 1994, p. 35).

Tanto na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e especialmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), é determinado o atendimento gratuito em instituições de educação infantil às crianças de zero a seis anos como parte do dever do Estado com a educação; dando ênfase ao que antes citado nas leis como amparo e assistência passou a ser um direito.

Conforme o Art, 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as propostas pedagógicas deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Por toda essa responsabilidade na formação da criança, as práticas pedagógicas, necessitam ser planejadas cuidadosamente, precisam ter uma intencionalidade, propostas significativas, organização do espaço, recursos, registro e avaliação.

As práticas pedagógicas no momento atual, bem como a condução do processo de ensino aprendizagem, precisa ter como princípio a efetivação do conhecimento intelectual que motivará o aluno a participar do processo de desenvolvimento social. O professor deve ter clareza sobre os direitos da criança e uma concepção de infância e de Educação Infantil, dessa forma, a construção do seu trabalho pedagógico será consistente e o trabalho docente teria sua função cumprida de fato.

Então, o que se pode afirmar é que uma prática pedagógica que atenda aos ideais da nova sociedade deve ser pautada na reflexão acerca da ação a ser desenvolvida, nos métodos que serão utilizados para se chegar aos objetivos almejados e, sobretudo, na valorização da criança como ser individual. Por outro lado, há de se considerar que os desafios a ser enfrentados no campo da Educação Infantil são inúmeros, envolvendo desde condições de infraestrutura às práticas e formação dos profissionais que nele atuam.

### **3.2 Gestão na prática escolar**

Quando se trata de administrar uma instituição escolar, o objetivo principal do gestor e sua equipe é propor e implementar mudanças para que todos os alunos aprendam. A gestão além de manter em ordem os documentos, relatórios e outras questões burocráticas da escola, tem a função também de estar sempre alerta aos problemas de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Objetivando resultados positivos, o gestor deve agregar atitudes à sua formação acadêmica, precisa estar sempre preocupado com os resultados da aprendizagem, participar do planejamento e fazer o acompanhamento do trabalho docente, conversar com alunos, pais e toda a comunidade escolar

para detectar os níveis de satisfação e ouvir sugestões, ser um construtor de consensos, mas estar sempre aberto às novas ideias, aceitando opiniões e novas propostas, ser audacioso o suficiente para fazer as mudanças necessárias, visando sempre melhorar a qualidade do ensino; nesse sentido a gestão democrática surge com a proposta de tornar eficiente o trabalho do gestor escolar.

Através da determinação de princípios que regem o ensino a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) indica a gestão democrática como um deles. No art. 14 estabelece normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica, com a "participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola" e a "participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes". (BRASIL, 1996).

O gestor dialógico, flexível e dinâmico junto à comunidade escolar, possibilita estabelecer uma parceria na construção e concretização de uma educação democrática bem coordenada e administrada, com autoridade conquistada através da eleição direta para diretores, pois Paro (2008) considera que:

Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são "liberais" com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes "dão abertura" (...) desta ou daquela decisão. (...) se a participação depende de alguém que dá abertura ou permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir "ditador democrático". (PARO, 2008, p. 18-19)

A escola há de "criar condições para que a comunidade escolar tenha acesso e participe do processo de gestão escolar. Nesse ciclo de criação e recriação do conhecimento, (...) a participação coletiva ocupa, indubitavelmente, um lugar relevante" (VIEIRA; GOERGEN; COLARES, 2015, p. 16), promova uma gestão compartilhada do processo educativo, ao considerar os diversos sujeitos existentes na escola, em prol de um projeto educacional emancipador.

A gestão democrática participativa segundo Libâneo (2007) apresenta os seguintes princípios:

Autonomia da escola e da comunidade educativa; relação orgânica entre direção e a participação dos membros da equipe escolar; envolvimento da comunidade no processo escolar; planejamento de atividades; formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada; relações humanas produtivas e criativas, assentadas em busca de objetivos comuns. (LIBÂNEO, 2007, p. 333).

Portanto, o docente necessita de uma formação continuada, pois para Libâneo (2001, p. 123), "a formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada



de trabalho e fora dela. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores", já que essa educação que ressurgem em meio a esses alunos do século XXI com novos anseios, requer um novo educador, com novos conhecimentos e novas práticas.

Com novas exigências no âmbito educacional, devido às transformações sociais e mundiais, surge à escola reflexiva, de acordo com Alarcão (2003, p. 83) é uma "organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurística, simultaneamente avaliativo e formativo".

#### 4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Participaram da pesquisa 04 docentes e 02 gestores, assegurando a privacidade sobre seu, nomes, fora usado o seguinte critério para análise dos dados, para os Docentes D1, D2, D3, D4; Gestor (a) G1; G2.

A formação docente é um dos contextos de socialização que possibilita o professor reconhecer-se como um profissional constituindo-se com base nas suas relações com os saberes e com o exercício da docência. No sentido de entender a prática docente e a relação da teoria do curso de pedagogia, questionou-se: Você acredita que as teorias estudadas no curso de Pedagogia auxiliam suas práticas na sala de aula? E obtivemos as seguintes respostas:

"Sim, pois elas nos apresentam vários pontos de vista para que a partir da interação dos saberes se possam tomar decisões sobre a forma de facilitar a aprendizagem". (D1)

"Sim a teoria tem importância e é fundamental em todos os aspectos, pois quando nos apropriamos dela nós somos beneficiados com os vários pontos de vista mediante uma ação contextualizada e para compreendermos os diversos contextos do cotidiano esta parte dos saberes vai gerar uma prática pedagógica que venha ser autônoma e emancipatória." (D3).

"Auxiliam. Mas nem sempre conseguimos colocar em prática devido à correria do dia a dia" (G1).

Sendo assim, deve-se voltar a "maturidade profissional, cultural e ética" (ARROYO, 1996) do professor mediante o fomento da reflexão acerca da ação pedagógica, da capacidade de explicitar os valores norteadores dos saberes e fazeres da docência e das dimensões social, cultural e histórica que permeiam o cenário escolar.

Em relação à qualidade do ensino e a sua prática foi feito o seguinte questionamento: Nesta escola, você como Gestor (a) /Professor (a) procura assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva? De que forma isso acontece?

“Sim. Acredito que tudo começa por um planejamento envolvendo todos. E posteriormente acompanhar o que foi proposto ou planejado. E estar sempre avaliando as atividades também ajuda na garantia da qualidade do ensino aprendizagem” (G 1).

“Com certeza, eu procuro sim ter a questão da responsabilidade coletiva até porque tem que haver primeiro a democracia temos que reunir decidir democraticamente e dividir coletivamente porque assim, eu não vou fazer um bom trabalho se o professor não fizer também, e se o professor não fizer um bom trabalho isso também vai me atingir, ou seja, eu também não vou fazer um bom trabalho então todo mundo tem que fazer sua parte todo mundo tem que dar o melhor de si. Mostrar uma tarefa, uma função de qualidade para justamente ter um resultado bom, por conta disso tem que ter uma democracia primeiramente para depois nós fazermos o trabalho coletivo. Uma equipe unida com certeza sai um trabalho maravilhoso.” (G 2)

O planejamento escolar é uma das bases para ser ter esse desenvolvimento coletivo e participativo. Coerente com essa tese encontra-se a perspectiva da formação como processo de desenvolvimento profissional e pessoal, em que são fundamentais a colaboração e o envolvimento coletivo. Quando indagados se o currículo ofertado pelo curso de pedagogia contemplava de forma satisfatória as funções atribuídas a eles, os sujeitos se expressaram da seguinte maneira:

*“Não, pois este acaba voltando mais para a formação docente atuante na Educação Infantil e na primeira etapa do Ensino Fundamental.” D1.*

*“Não. É impossível, em um prazo de quatro anos, uma pessoa estar completamente preparada para exercer todas as atribuições de um pedagogo. O correto seria a formação continuada desse profissional nas diversas áreas de atuação do mesmo.” G1.*

Em contrapartida há ainda opiniões opostas como na fala a seguir:

*“Sim contempla. Que para isso o pedagogo exerça de forma satisfatória as suas funções, ele deverá trabalhar de maneira determinada e assim identificará a realidade de cada problema através de projetos educacionais organizando os métodos de ensino e entre outros.” D2.*

Contudo, embora a experiência de magistério influencie significativamente na definição da identidade do docente, é inegável que o mundo por ele vivido, envolve “outras práticas e espaços sociais” que “apresentam linguagens e gramaticalidade próprios” (Teixeira, 1996, p. 181). Já durante o Curso de Pedagogia uma das formas de “subsidiar” a formação docente, são os estágios. Nesta perspectiva indagou-se sobre os estágios como elemento suficiente para embasar suas práticas:

*“Acredito que sim. Os estágios nunca serão uma experiência completa de sala de aula ou de gestão. Você não tem a convivência do dia a dia da instituição. Está ali por um breve tempo. Acredito-me que tempo suficiente para ter noções do trabalho desenvolvido.” G1.*

*“Não satisfatoriamente, acredito que há algumas disciplinas mais relevantes que deveriam ter maior carga horária.” G2*

*“Não, ele permite uma certa percepção da prática docente, mas nem sempre o que se vive no estágio condiz com a realidade da sala de aula.” D1.*

*“É preciso que se busque não só desenvolvimento e enriquecimento e sim de competências, mais tem que haver uma mudança significativa na formação na sua identidade profissional que venha assim ser de...” D2*

Neste sentido podemos considerar as palavras de Freire (1999), em que ele destaca que o professor aprende ensinando e ensina aprendendo. Provocou-se, portanto o seguinte questionamento a cerca das concepções pedagógicas que norteiam o trabalho realizado nas instituições de ensino. De que forma a sua prática na sala de aula está em consonância com a concepção Pedagógica da escola?

*“Quando o PPP propõe a Gestão Democrática. Procuramos sempre dialogar com todas as categorias da instituição e fortalecendo sempre mais o trabalho conjunto com o Conselho Escolar e com a comunidade” G1.*

*“Buscando desenvolver atividades que estejam de acordo com a concepção pedagógica adotada pela instituição.”D1.*

*“De forma alguma jamais vamos nos libertar da pedagogia tradicional em todas as outras vai haver resquícios dessa pedagogia. O que devemos buscar melhorar os pontos descartáveis e de como ou qualquer modelo pedagógico ele deveram estar embutidos na práxis da nossa parte pedagógica da sala de aula de acordo com a realidade de cada escola e de cada comunidade, modelando o aluno para atender as necessidades e as especificidades que cada aluno dessa determina escola” D 2.*

No âmbito de sua prática cotidiana, há vários desafios a serem vencidos. Para concluir as entrevistas perguntou-se: quais são as principais dificuldades encontradas na execução de suas práticas em sala de aula? O que você faz para superá-las?

*“A falta de recursos didáticos específicos para a faixa etária. Busco, então, utilizar materiais alternativos.”D1*

*“Acredito que lidar com profissionais concursados. Eu por ser temporário, mesmo sendo eleito, sinto muito essa indiferença. Muitas vezes alguns profissionais concursados se negam a realizar atividades por se considerarem com mais direitos que outros. A abertura ao novo com esses profissionais também é um outro problema enfrentado. Para tentar resolver esses problemas somente com muito diálogo e paciência” G1.*

Segundo Nóvoa (1992, p. 7), o “professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”, o que evoca a discussão sobre a identidade profissional docente, ao mesmo tempo em que nos situa no desafio de entender que os docentes não são apenas profissionais. Compreender as concepções e práticas docentes vai além do simples olhar das práticas cotidianas.

As múltiplas experiências do professor, seja ela pessoal social ou profissional, compõe uma “teia de significados” (GEERTZ, 1989) que funcionam como uma bússola na medida em que serve de referência. Essas experiências levam a refletir sobre a forma de pensar, de agir e de se relacionar consigo e com os outros, levando em consideração a bagagem social que o docente traz consigo e coloca de certa forma em prática durante sua atividade profissional.

Portanto, esta compreensão destaca que a identidade docente é uma elaboração para qual contribuem diversos fatores, dentre eles a história de vida do professor; a formação vivenciada em sua trajetória acadêmica e profissional, tendo como base seus

saberes, angústias e anseios. Desse modo, esses elementos são constituidores das maneiras como ele se faz e refaz, dialeticamente, como profissional.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, conclui-se que a formação e prática do gestor e do docente na educação infantil remetem a uma certeza, a de que o curso de pedagogia engloba múltiplas dimensões, e que privilegia ou preocupa-se apenas com uma, no caso à docência, deixando a gestão em segundo plano; evidente que o trabalho do docente é um desafio permanente, necessitando de uma pedagogia diferenciada, uma formação em que a práxis pedagógica seja constantemente revista, uma prática que permita que cada aluno seja recolocado ou reorientado para uma atividade fecunda para ele, em função das suas necessidades particulares de aprendizagem, porém, a gestão também é um agente de formação do aluno, daí a necessidade de durante o curso da pedagogia, também receber a devida atenção.

Evidencia-se a necessidade de buscar outras alternativas de formação, estudar, pesquisar e procurar entender o aluno como um indivíduo que precisa ser orientado, direcionado e que o seu desenvolvimento depende também das percepções e concepções que foram apenas iniciadas durante o curso de Pedagogia e que precisam constantemente serem revista e ou aprimoradas.

Percebe-se que há consenso entre os sujeitos da pesquisa, no que se refere ao fato de que ao serem inseridos no mercado de trabalho, a teoria aprendida durante o curso não tenha sido o suficiente para auxiliar a sua prática pedagógica. Diante disso, é importante refletir sobre a ação, sobre as estratégias pedagógicas, onde possa articular a teoria e a prática, fazendo parte da prática docente para o seu aperfeiçoamento profissional. Compreende-se que a educação está passando por uma mudança de paradigmas, por uma fase em que os saberes não são mais exclusividade de quem ensina, tanto na universidade quanto em outras etapas da educação básica, por isso, cabe a cada um, acadêmico, docente e gestor, aprimorar suas práticas, buscar informações, refletir se é essa mesma a função que quer desempenhar, e se esse for seu objetivo, precisa entender que um dos objetivos, talvez o mais importante, é o de oferecer instrumentos ao seu aluno para que ele possa encontrar caminho para a expressão do seu verdadeiro ser.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, M. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In BICUDO, M.A. V; SILVA JUNIOR, C.A. (orgs). **Formação do Educador**. São Paulo: UNESP, 1996, v1, P.47-68.

BRASIL, MEC/SEF/COEDI. **Educação infantil no Brasil: situação atual**. Brasília: 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 25 jul. 2020.

CAMPOS, Maria Malta. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. **Brasília: MEC/SEF/Cordi**, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13ª edição. São Paulo. Paz e Terra, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Kogan, 1989.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. Ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e Pedagogia, para quê?** 8º. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar: política, estrutura e organização**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NÓVOA, António (org). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3ed. São Paulo: Ática, 2008.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos socioculturais. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. 1996.

VIEIRA, E. M. R.; GOERGEN, P.; COLARES, M. L. I. S. A construção do projeto político pedagógico como mecanismo de organização da escola. In: COLARES, M. L. I.S.; ROCHA, S. H. X.; COLARES, A. A. **Gestão democrática e o projeto político pedagógico**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.





## CAPÍTULO 5

---

### DOCÊNCIA ONLINE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA TRANSIÇÃO DO ENSINO PRESENCIAL PARA A EAD

*ONLINE EDUCATION: EXPERIENCE REPORT  
OF THE TRANSITION FROM PRESENTIAL  
EDUCATION TO EAD*

*FERREIRA, Lillian Franciele Silva<sup>1</sup>  
PEIXOTO, Ana Carolina Beltrão<sup>2</sup>*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890034.5

<sup>1</sup> Faculdade Raimundo Marinho (FRM, Maceió). <https://orcid.org/0000-0002-1548-8454>. [lillian.ferreira1@gmail.com](mailto:lillian.ferreira1@gmail.com)  
<sup>2</sup> Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). <https://orcid.org/0000-0002-7468>. [anacarolina.beltrao@uneal.edu.br](mailto:anacarolina.beltrao@uneal.edu.br)

## RESUMO

Esta pesquisa pretende apresentar os avanços nos estudos sobre a problemática da formação continuada de professores do ensino presencial para atuar na educação a distância (EAD). Através de uma experiência em uma instituição de ensino superior (IES) privada do estado de Alagoas, em processo de implantação dos cursos de graduação EAD, a pesquisa, de natureza exploratória e qualitativa, teve como metodologia de abordagem o relato de experiência. Foram selecionados como participantes desta investigação professores universitários já atuantes na IES que iriam atuar nos cursos EAD da instituição e a equipe multidisciplinar do Núcleo de Educação a Distância (NEAD). Os principais resultados apontam para a necessidade de formações e aprendizagens contínuas para os profissionais atuarem na docência *online*. Também, o processo de transição do ensino presencial para à distância deve ter sua concepção compreendida por todos os órgãos colegiados da instituição, para que seja possível sua legitimação efetiva em todo o contexto educacional.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Educação a distância. Ciberprofessor.

## ABSTRACT

This research intends to present the advances in the studies on the problematic of the continuous formation of teachers of the classroom teaching to act in the distance education (EAD). Through an experience in a private higher education institution (HEI) in the state of Alagoas, in the process of implementing distance learning undergraduate courses, research, of an exploratory and qualitative nature, had the experience report as its approach methodology. University professors already working at the HEI who would work in the institution's distance learning courses and the multidisciplinary team at the Distance Education Center (NEAD) were selected as participants in this investigation. The main results point to the need for training and continuous learning for professionals to work in online teaching. Also, the process of transition from face-to-face to distance learning must have its conception understood by all the collegiate bodies of the institution, so that its effective legitimation in the entire educational context is possible.

**Keywords:** Continuing Education. Distance education. Cyber teacher.

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade mundial vem acompanhando, desde os anos 90, transformações significativas em todo o globo. A velocidade com a qual as transformações e inovações tecnológicas afetam a educação e interferem os ambientes organizacionais como um

todo, refletem diretamente na formação de professores para atuar no contexto da Educação a Distância (EaD).

É perceptível que não vivemos mais na realidade escolar que fomos formados. Mudanças na sociedade contemporânea afetaram o poder de adaptação e flexibilidade nos processos educativos vivenciados, numa perspectiva de inclusão para o uso das Tecnologias Digitais (TD) no ambiente escolar. Com isso, é pertinente refletir sobre as formações iniciais e continuadas desses professores para atuar no ambiente online, uma vez que, tais profissionais foram formados em um ambiente essencialmente presencial e para atuar nesta presencialidade pertinente à sala de aula física.

Com o crescimento da EaD, é preciso ressignificar a perspectiva do ensino tradicional, atrelando-o às transformações sociais que acarretam mudanças diretas na educação, com foco primordial na aprendizagem dos alunos. Com isso, emerge a necessária reflexão sobre a formação continuada dos professores no ensino superior para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Neste sentido, este artigo pretende apresentar um relato de experiência, enquanto gestoras de um Núcleo de Educação a Distância (NEAD), em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada do estado de Alagoas, sobre o processo de implementação da modalidade a distância, de qualidade e com diferenciais inovadores e a formação continuada de professores do ensino presencial para atuar na EaD. Tal estudo não é inédito, trata-se de uma versão revisada e ampliada de um outro artigo publicado em evento nacional pelas autoras.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Em 2010, a Associação Brasileira de educação a distância (ABED), apresentou pela primeira vez no Relatório analítico da aprendizagem a distância do Brasil o censo EAD.BR, um item denominado “A EAD em 2010 comparada à educação presencial”, onde destaca o crescimento educacional positivo da educação a distância e ilustra uma visão comparativa com a modalidade de ensino presencial. Quando relacionado ao Enade, tal documento apresenta que “os graduados em EaD tiveram, em média, 6,7 pontos a mais em comparação aos resultados dos alunos oriundos dos cursos presenciais” (2010, p. 16). Com isso, entende-se que os cursos EaD apresentam um crescimento exponencial nos resultados acadêmicos e ilustram a perspectiva de formar profissionais capacitados para atuar junto à formação dos discentes de tal modalidade.

Nesta perspectiva, percebe-se uma relação importante à qualificação profissional dos docentes e, paralelamente, surge um novo papel de suma importância para mediar o processo de ensino aprendizagem online, que é comumente conhecido como tutor

a distância. Na EaD, a organização pedagógica habitualmente utilizada pelas instituições de ensino é com a função do docente atrelada pela figura do professor conteudista e do tutor online. Este é responsável pelo acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem, sendo mediador da aprendizagem ativa com as tecnologias e, aquele, por sua vez, é responsável pela organização pedagógica, produção de conteúdos e avaliação da aprendizagem, sendo fundamental o foco para o educando no desenvolvimento do “aprender a fazer”.

Segundo SANTOS (2009):

aqui se abre uma reflexão em relação ao professor universitário, pois este, ao ser inserido em processos EAD, necessita ressignificar suas práticas tornando-se também o ciberprofessor, tendo em vista que muitas são as possibilidades que surgem no contexto dessa modalidade educacional, a utilização das TIC será interface para o bom desempenho de suas funções (SANTOS, 2009, p. 26).

A complexidade da prática docente no ensino a distância é semelhante à dificuldade dos professores para inserir TDIC em sua prática educativa, pois, exige-se abrir mão do domínio único dos conteúdos e aula magistral, sendo necessário afastar-se da zona de conforto e inserir o aluno no centro do processo de aprendizagem, tornando-o autônomo, reflexivo e autor de seu aprendizado.

A disponibilidade de estudo de acordo com o ritmo e necessidade de cada indivíduo e o fato de o aluno passar a ser o protagonista e grande responsável por sua aprendizagem são fatores inerentes à modalidade EaD. Já para os docentes, a função principal a ser desenvolvida é de mediador/facilitador da aprendizagem do aluno, desprendendo-se da postura de único detentor do conhecimento, já conhecida na educação tradicional. A respeito dessa discussão Masetto (2012) discorre que

O processo de aprendizagem por sua vez ocupou a centralidade do processo de ensino: isto quer dizer que se antes o foco se colocava no “ensinar” entendido como transmissão de informações e conteúdos de disciplinas aos alunos, hoje o foco se encontra na valorização de outro processo: o da aprendizagem (MASETTO, 2012, p. 2).

Neste contexto, entende-se que os estudantes possuem tempos e maneiras diferentes de aprender e que o processo de aprendizagem deve tornar o estudante autônomo e participativo, sobretudo por ser no ensino superior a maior preparação para a vida profissional, etapa esta que exige dos alunos um maior desenvolvimento dessas características.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os primeiros resultados indicam que, ao decidir estrategicamente pela implantação do ensino na modalidade a distância, a IES necessitou planejar as ações de conscientização e suporte, que devem permear e interligar todos os níveis da mesma: estratégico, tático, operacional e acadêmico, para legitimar a proposta da IES. Sem essa

legitimação, apoiada e ressignificada pela Direção por meio da cultura organizacional, toda a estratégia poderia ser comprometida, uma vez que percebeu-se insegurança no discurso de docentes quando da proposta de transição para a EaD, inicialmente através de Disciplinas online (DOL), que fazem parte da matriz curricular obrigatória dos cursos presenciais e que foram ofertadas na modalidade a distância, dentro dos limites de 20% até então indicado pelo Ministério da Educação.

As formações continuadas dos docentes convidados para atuar nas disciplinas online foram realizadas pela equipe multidisciplinar do NEAD da referida instituição. Primeiramente, os profissionais envolvidos nos momentos iniciais de formação continuada foram: a coordenação pedagógica do NEAD, responsável por toda orientação pedagógica-metodológica envolvendo as competências necessárias para atuar nesta modalidade de ensino, e o técnico de EaD responsável pelo ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle, com a explicação e exploração dos recursos e estratégias pedagógicas para incorporação das tecnologias.

Conforme Moran (2007, p. 73), o importante como educadores é acreditarmos no potencial de aprendizagem pessoal, na capacidade de evoluir, de integrar sempre novas experiências e dimensões do cotidiano, ao mesmo tempo que compreendemos e aceitamos nossos limites, nosso jeito de ser, nossa história pessoal.

Nesse primeiro momento, a capacitação voltada para educadores inseridos na proposta de EaD foi realizada apenas com o grupo de professores que iriam mediar as disciplinas *online* de metodologia científica e comunicação e expressão de todos os cursos da IES, que já atuavam nessas mesmas disciplinas no ensino presencial. Com isso, percebeu-se algumas dificuldades para incorporação ao uso das TD. De acordo com Pretto e Riccio (2010, p. 161), o docente “muitas vezes novato no uso das tecnologias, embora se sentindo curioso e desejoso de participar destes novos espaços de aprendizagem, percebe-se despreparado”.

No semestre posterior, as DOL foram ampliadas, com isso, foi incluso nas formações continuadas os docentes das disciplinas de sociologia, direito e ética profissional e estatística. Logo, percebe-se aqui o cuidado institucional e planejamento pedagógica da Coordenação do NEAD em ampliar paulatinamente tais disciplinas *online*, com compromisso à formação docente com TD e acompanhamento das inquietações desse processo de implantação para todos os envolvidos, como também a institucionalizadas para todos os cursos presenciais que mantém na Matriz Curricular da IES, com a revisão e unificação das ementas.

Para Nóvoa (2016, s./p.), cabe aos professores, no processo de inserção das TD em suas aulas, desenvolver nos alunos “a capacidade de estudar, de procurar, de pes-

quisar, de selecionar, de comunicar. Para isso, o professor é insubstituível”, essa foi uma das maiores preocupações da gestão pedagógica do NEAD com a intencionalidade pedagógica das formações, desenvolver o professor para o uso das TD em ambientes *online* e destacar as nuances de ser um ciberprofessor, pois seu papel é essencial em todas as modalidades de ensino.

Posteriormente, as ações isoladas do NEAD em âmbito institucional, visando ampliar a sensibilização dos professores e ampará-los quanto às formações para o domínio das TD nas diversas disciplinas, para além das online, a Pró Reitoria Acadêmica de Graduação da IES iniciou a inclusão do NEAD às ações da semana pedagógica de formação continuada institucional, para capacitar os docentes nas áreas de tecnologia, inovação, metodologias ativas e artefatos digitais para o ensino a distância, híbrido e presencial.

Com isso, percebeu-se um aumento considerável no semestre 2018.2, nas inscrições, pelas oficinas de metodologias ativas e pela oficina de “A utilização do Moodle como ferramenta estratégica para o ensino híbrido” por parte dos docentes das disciplinas exclusivamente presenciais. Esta última oficina foi ministrada por uma professora do NEAD, apresentando para os demais docentes a importância da inserção da EaD na perspectiva das TD, com o objetivo de diversificar e inovar na sala de aula, incluindo o aluno ativamente no processo de ensino aprendizagem e proporcionando a perspectiva do ensino híbrido na educação superior, como destaca Moran; Masetto; Behrens, (2000):

(...) o professor é um pesquisador em serviço, aprende com a pesquisa, com a prática e ensina a partir do que aprende. O seu papel é fundamentalmente o de um orientador/mediador: Orientador/mediador/intelectual: informa, ajuda a escolher as informações mais importantes, fazendo os alunos compreendê-las e adaptá-las aos seus conceitos pessoais. Ajuda a ampliar a compreensão de tudo. Orientador/mediador/emocional: motiva, incentiva, estimula. Orientador/mediador gerencial e comunicacional: organizam grupos, atividades de pesquisas, ritmos, interações. Organiza o processo de avaliação, é a ponte principal entre as instituições, os alunos e os demais grupos envolvidos da comunidade. Ajuda a desenvolver todas as formas de expressão, de interação de sinergia, de troca de linguagem, conteúdos e tecnologias. Orientador ético: ensina a assumir, vivenciar valores construtivos, individuais e socialmente vai organizando continuamente seu quadro referencial de valores, ideias, atitudes, tendo alguns eixos fundamentais comuns como a liberdade, a cooperação, a integração pessoal (MORAN, MASETTO, BEHRENS, 2000, s./p.).

Com o avanço da investigação, ainda em fase inicial, serão mapeados e apresentados os processos que envolveram a transição dos docentes do ensino presencial para atuar no ensino a distância na IES objeto desta pesquisa, com o objetivo de problematizar a formação para a prática pedagógica à distância desses professores, com o uso das TD, contribuindo com a ressignificação desses sujeitos no contexto educacional do ensino numa perspectiva híbrida.



## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazemos aqui um breve histórico inicial do processo de transição dos docentes do ensino presencial para atuar na EAD, como relato de experiência da equipe multidisciplinar do NEAD na IES objeto desta pesquisa. No atual cenário de inclusão EaD, a gestão institucional prima pela qualidade do ensino e prossegue paulatinamente na inserção e formação com aprendizagens contínuas para os profissionais da docência, como uma instituição que está em processo de implantação de cursos na modalidade à distância. O processo de transição deve ter sua concepção compreendida por todos os órgãos colegiados da instituição e mais que isso, precisa ser trabalhado e incorporado junto à cultura organizacional, para que seja possível sua legitimação.

É preciso refletir e conscientizar os docentes das novas competências para ensinar necessárias para o século XXI, a modificação do papel do discente com a inserção das tecnologias digitais na educação contemporânea e o protagonismo do aprendiz. A formação do docente deve ir ao encontro dessas mudanças, com práticas inovadoras, envolvendo a aprendizagem significativa e a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos.

De início, o resultado apresentou um corpo docente motivado e disposto a aprender e utilizar as TD e as metodologias inovadoras em suas salas de aula, atentos às competências do professor no século XXI e às diversas formas da relação ensino-aprendizagem na educação superior, com a finalidade de articular teoria e prática a partir das contribuições das inovações pedagógicas, com a realidade dos alunos.

Com isso, diante da visível necessidade de continuidade das formações sobre o uso das TD em âmbito institucional, o NEAD continuou sintetizando e ampliando propostas de formação continuada dos professores - a partir dos feedback docentes - para que de forma híbrida, com momentos online no ambiente virtual de aprendizagem e momentos presenciais, seja oportunizado o compartilhamento do aprendizado, bem como a possibilidade de interação física entre os pares.

## REFERÊNCIAS

ABED - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo ead. br:** relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2010. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/site/pt/midia-teca/censo\\_ead/1092/2013/03/censoead.br\\_2010/2011](http://www.abed.org.br/site/pt/midia-teca/censo_ead/1092/2013/03/censoead.br_2010/2011)>. Acesso em 15 de out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Relatório de gestão consolidado exercício 2016.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=72711-rg-se-mec-2016-2-pdf&category\\_slug=setembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=72711-rg-se-mec-2016-2-pdf&category_slug=setembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 de agosto de 2018.

MELO, M. C. de O. L. Docente gerente: o cotidiano de chefes de departamento e coordenadores em uma Universidade Federal. ENCONTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27, 2003, Curitiba. **Anais**. Curitiba: ENANPAD, 2003.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP. Papirus, 2007.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A.; **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP. Papirus, 2000.

QUEIROZ, A. Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. **Revista FAE Business School**. v. 5. n. 1. jan./abr., 2003.

SANTOS, C. N. **Do professor ao ciberprofessor do ensino superior na ead**: algumas aproximações. Disponível em: < <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/download/610/514>>. Acesso em: 10 de agosto de 2018.

MASETTO, M. T. **Desafios para a docência no ensino superior na contemporaneidade**. EdUECE: Endipe, 2012.

NOVOA, A. S. A universidade e a educação básica: falando da formação de professores. **Aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Universidade Federal da Bahia, 2016.

PRETTO, N. L.; RICCIO, N. C. R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar em Revista**, v. 37, p. 153- 169, maio/ago. 2010.

## CAPÍTULO 6

### A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA ATIVIDADE LÚDICA DO CORPO HUMANO COM ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

#### *THE PRODUCTION OF SENSES IN THE PLAYING ACTIVITY OF THE HUMAN BODY WITH ADOLESCENTS IN A SITUATION OF SOCIAL VULNERABILITY*

*LIMA, Antônia Aline Rodrigues Pontes<sup>1</sup>  
ARAÚJO, Caroline Barros de<sup>2</sup>  
GOMES, Leandro do nascimento<sup>3</sup>  
SOUZA, Lisa Naira Rodrigues de<sup>4</sup>  
RIBEIRO, Taynara Pinto<sup>5</sup>*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890034.6

1 Graduanda em psicologia pela universidade Maurício de Nassau. E-mail: aliner2401@gmail.com

2 Graduanda em psicologia pela universidade Maurício de Nassau. E-mail: carolline.araujoh@gmail.com

3 Graduando em psicologia pela universidade Maurício de Nassau. E-mail: nasc.leandrogomes@gmail.com

4 Mestrado em psicologia na UNIFOR, Graduada em psicologia pela FACID (Piauí). E-mail: lisanaira@hotmail.com

5 Graduanda em psicologia pela universidade Maurício de Nassau. E-mail: : taynara8586\_ribeiro@outlook.com

## RESUMO

Este artigo é um estudo proveniente de um grupo de estudos, pesquisas e extensão constituído por estudantes de psicologia da faculdade Maurício de Nassau- Fortaleza. Sucedeu numa instituição filantrópica que acolhe crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Trata-se de uma pesquisa empírica e qualitativa, com observação participante, com fins explicativos e descritivos. O grupo de estudos GEPA utiliza o lúdico com intuito em se inserir no universo interno dos adolescentes, propondo promover saúde mental e intervenção dos assistidos. As práxis são pautadas na ética profissional do psicólogo e na legalidade da instituição acolhedora.

**Palavras-chave:** Adolescentes. Brincar. Lúdico. Vulnerabilidade social.

## ABSTRACT

This article is a study from a group of studies, research and extension made up of psychology students from the Maurício de Nassau-Fortaleza college. It happened in a philanthropic institution that welcomes children and adolescents in situations of social vulnerability. It is an empirical and qualitative research, with participant observation, for explanatory and descriptive purposes. The GEPA study group uses playfulness in order to insert itself into the internal universe of adolescents, proposing to promote mental health and the intervention of those assisted. The praxis are based on the professional ethics of the psychologist and on the legality of the welcoming institution.

**Keywords:** Teens. Play. Ludic. Social Vulnerability.

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. Breve histórico do GEPA

O Grupo de estudos e pesquisas em adolescência (GEPA) foi criado no segundo semestre de 2018 por professores e alunos de psicologia da Universidade Maurício de Nassau campus Dorotéias (Fortaleza- Ceará), comprometidos e dedicados em estudar a infância, adolescência e/ou a juventude. Tratava-se de um grupo de extensão e pesquisa acadêmica com intenção de buscar novos conhecimentos agregando as teorias com as práticas universitárias. “Portanto, a finalidade da extensão universitária consiste na problematização cada vez mais ampla e profunda das questões estruturais dos diferentes campos econômicos, políticos, sociais, ambientais, entre outros”. (Resende et al, 2018, p. 123). Os autores supracitados ainda explicam que:

A concepção contemporânea de extensão universitária, no Brasil, assume um compromisso com a sociedade, em que ambos os públicos (alunos extensionistas e comunidade atendida) devem ser beneficiários, por meio da integração entre as partes

para construção de novos saberes e práxis. Em geral, os estudantes querem, como objetivo principal, ressignificar o conhecimento a ser transmitido, aquele que é discutido e aprendido em sala de aula (Resende et al, 2018, p. 125).

A extensão em campo ocorria todas as sextas feiras de cada semana, de 13:30h às 17:00h em que integrantes do grupo se revezavam para que houvesse a participação de todos os integrantes na instituição e assim todos poderiam atuar com os 12 adolescentes. A instituição acolhedora tratava-se de uma instituição filantrópica que acolhia crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. O GEPA realizava atividades lúdicas com as crianças e adolescentes e observava o quanto às áreas afetivas, emocionais, sociais têm sido afetadas no desenvolvimento dessas crianças que vivem em situações de vulnerabilidade social. Inicialmente o grupo se reunia todas terças feiras na faculdade, nessas reuniões aconteciam debates no sentido de gerar trocas de conhecimentos sobre textos que fossem relativos e relevantes ao cotidiano daquelas crianças. A bibliografia mais relevante eram livros e artigos que tratavam assuntos sobre Adolescência e juventude. Na sequência aconteciam as orientações e supervisões em que discutiam novas propostas de atividades lúdicas para serem utilizadas com as crianças e/ou adolescentes. As conversas e as brincadeiras lúdicas se tornaram uma das ferramentas mais utilizadas com as crianças e com os adolescentes “o brincar contribui para que o sujeito signifique suas experiências, bem como fale de seu sintoma e de seus impasses no desenvolvimento, ao mesmo tempo em que também se responsabiliza pelos seus atos” (Maranhão e Vieira, 2017, p. 32). O intuito com a extensão era assegurar um espaço de interação entre as crianças e estudantes, e que os extensionistas pudessem promover o acolhimento para a promoção em saúde mental destes jovens.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1. Aspectos do grupo

As práxis do GEPA geralmente eram conduzidas por oito e/ou nove extensionistas que se dividiam em trios e compareciam a cada quinze dias na instituição para encontrar com as crianças e com os adolescentes. As intervenções eram contínuas, porém os estudantes compareciam ao campo somente duas vezes do mês. O grupo dos adolescentes nos aguardavam com grande afeição, foi estabelecida entre os extensionistas e as crianças uma eficiente relação terapêutica logo nos primeiros encontros o que é bastante significativo para nossa pesquisa. Pichon-Rivière, E. (2000). Define a relação terapêutica ou analista-cliente como:

Uma situação viva estabelecida entre dois personagens: o analista e o paciente, entre os quais se estabelece uma relação em espiral, uma relação dialética em que aquilo que um sente o outro traduz, para que o outro volte a senti-lo, e o primeiro sinta-o novamente e o retraduz sob forma de interpretação, que se concretiza em função dos emergentes que aparecem no analista, que aproveita para investigar (Pichon-Rivière, 2000, p. 84).

As atividades lúdicas e as rodas de conversas em grupo proporcionaram aos acadêmicos riquíssimas oportunidades de compreender e empenhar-se em preconizar formas interventivas, dando ênfase o papel da escuta, tornando-se um instrumento essencial ao acesso aos dilemas, anseios, apreensões e perspectivas do presente-passado e futuro dos jovens. “este estudo abriu um espaço de escuta da fala desses sujeitos, muitos dos quais expressaram suas angústias” (Oliveira et al, 2017.p. 919).

Ainda sobre os espaços de escuta e acolhimento GURSKI, Rose, 2019 clarifica que:

Esse desdobramento da clínica resulta de uma aposta pelo caminho que nos leva a escutar os sujeitos em outros sítios que não o espaço do consultório - também uma forma de estimular a construção de espaços de acolhimento para o mal-estar e o sofrimento psíquico de adolescentes em situação de vulnerabilidade e daqueles que trabalham com eles (GURSKI, Rose, 2019, p. 171).

As crianças compareciam a instituição diariamente e são acolhidas por uma equipe multiprofissional no qual o educador físico, o professor de informática, o professor de dança entre outros profissionais se revezam para cumprir uma escala diária com finalidade de acrescentar conhecimentos, ensinamentos e ocupações produtivas, na tentativa de proporcionar mais aprendizado e ocupação em seus cotidiano, uma vez que esses jovens estão em situação de vulnerabilidade social. “A vulnerabilidade social, em suma, está relacionada à falta de acesso a bens culturais e artísticos, dificuldade em estabelecer laços sociais, comunitários e familiares, bem como à precariedade e à dificuldade de acesso a serviços básicos, como saúde e educação” (Rocha, 2016, p. 21).

## 2.2. Atividade lúdica do corpo humano

A dinâmica do corpo deu-se por sugestão de uma das orientadoras do GEPA, prontamente chegamos com antecedência ao centro Juvenil e fomos preparar o ambiente para receber as crianças como de costume. Ao adentrarem bem curiosas nos perguntaram o que faríamos naquele dia e um dos extensionistas respondeu que seria uma atividade relacionada à anatomia do corpo humano, no chão havia uma folha de papel enorme com o tamanho de uma pessoa, explicamos que eles desenhariam um corpo em tamanho real, rapidamente o único menino do grupo não hesitou e deitou-se sobre a folha de papel e as outras crianças empunharam canetas, pincéis e canetinhas e foram dando formas, contornando o corpo do colega. Com presteza ao terminar esse desenho os integrantes do GEPA convidaram as crianças a escrever à percepção positiva sobre aquele desenho do lado direito e ao lado esquerdo o inverso, Deixamos que as crianças conduzissem tudo, pois não compreendíamos até então o que eles entendiam sobre a dinâmica corporal. “A criança, diferente do adulto, não restringe a representação das coisas de maneira fechada para o fim que foi concebido, ela cria diante aquilo que seu arcabouço lúdico permite imaginar” (Scaglia et al.2020, p. 194).



Por conseguinte o papel rapidamente foi ganhando significados, o lado direito da ludicidade produziu margem a sentimentos bons, afetos, carinhos, amizades, mas em contrapartida o lado esquerdo permaneceu mais repleto de palavras que rapidamente ganhou impulso, ou seja, se tornou notório as dificuldades, os anseios, a carência, o desamor, e as necessidades básicas vivenciadas, nessa acepção o que mais impactou aos extensionistas referiram-se o quanto aqueles demonstraram viver rodeados entre a violência constante. Essa dinâmica possibilitou que estudantes de psicologia adentrassem ao mundo interno daqueles sujeitos quando foram externalizados através do lúdico seus modos de vida. “A criança ao brincar, não só introduz regras socialmente estabelecidas, mas também cria possibilidades de significados e desenvolvem conceitos” (Rodrigues, Chrystianna 2019, p. 12).

### 3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada tem em parte caráter bibliográfico. Quanto ao tipo de pesquisa sobrevirá empírica, com observação participante. “É o conhecimento que adquirimos no cotidiano, por meio de nossas experiências” (Gerhardt e Souza 2009, p.18). Quanto à abordagem sucedeu a pesquisa qualitativa, visto que “o cientista é ao mesmo tempo sujeito e o objeto de suas pesquisas” (Silveira e Cordova 2009, p. 32). Quanto aos objetivos à pesquisa será adotado o método com fins explicativos e descritivos. “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial à descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2002, p.01).

### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade social encontram-se mais propícias aos aspectos de desigualdades sociais, a pobreza extrema, a falta de vínculos afetivos de familiares e são mais expostas à violência e condições de vida degradantes. O estatuto da criança e do adolescente (ECA, lei: 8.069 de 13 de julho de 1990 no Art. 4º esclarecem que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, 1990, p.16).

Na continuação o estatuto supramencionado estabelece a lei da escuta, que garantem as crianças e adolescentes “a proteção integral e as oportunidades e facilidades para viver sem violência e preservar sua saúde física e mental e seu desenvolvimento moral, intelectual e social, e gozam de direitos específicos à sua condição de vítima ou testemunha”. (ECA, 1990, p. 207). Portanto as ações executadas pelo GEPA que é vol-

tado para a promoção de saúde mental desses sujeitos se torna essencial. Os desafios encontrados pelo grupo de estudos e pesquisas aconteciam frequentemente, tínhamos grandes surpresas a cada encontro, contudo a supervisão oferecia suporte eficiente e nos direcionava para realização de intervenções eficazes que conduziram os adolescentes a ressignificações nos encontros. “Caberá aos psicólogos ou supervisores esclarecer, informar, orientar e exigir dos estudantes a observância dos princípios e normas contidas neste código” (código de ética profissional do psicólogo, 2005, p. 14).

A atividade do corpo Humano nos conduziu a descobertas riquíssimas sobre aquelas crianças em que abriram um leque de informações e nos possibilitou fazer um planejamento apropriado e proveitoso de que maneira poderíamos atuar e intervir naquele campo, nossa compreensão clarificou que nossa atuação deveria ser um trabalho contínuo, portanto sempre repassávamos pra próxima equipe um retorno do que acontecia nos encontros e as intervenções obtidas. Outro obstáculo para os estudantes é demandante da mensuração, porém a escuta e a observação foram fortes aliados nessa pesquisa. De acordo com Hultz, (2019):

A observação pode envolver muitas técnicas e, como todas as práticas de avaliação psicológica, requer treinamento e preparação. Essa breve apresentação certamente não esgota o assunto. Ela apenas visa a introduzir a questão e a chamar a atenção para a importância e para a complexidade dos procedimentos de observação (Hultz, 2019, p. 19).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os encontros com os grupos de crianças e adolescentes e/ou jovens nos possibilitaram grandes aprendizados como também diversos desafios e surpresas construtivas, muitas vezes levávamos atividades que rapidamente era necessário uma readaptação, pois surgia uma emergente demanda que necessitava de escuta e acolhimento como também de ações interventivas. Geralmente estes jovens traziam demandas provenientes do final de semana convivido em suas casas, os adolescentes apresentavam e verbalizavam diversas sequelas muitas vezes as causas se davam por questões relacionadas às necessidades básicas como também pela violência doméstica ou comunitária. Bion expõe estudos sobre grupos e sugere a não eliminação do campo social em que esse grupo está inserido, uma vez que é através deste ambiente comunitário que se amplia as possibilidades de intervenções com das observações coletadas. O autor supracitado comenta que a família é o primeiro grupo social ao qual estamos inseridos.

Por fim, é imprescindível ressaltar sobre a importância de um grupo de estudos com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, posto que as desigualdades sociais minimizam as oportunidades para a promoção da saúde mental destes sujeitos, inclusive se torna válido explicitar a seriedade do olhar e da escuta em conjunto com a atuação prática dos estudantes de psicologia do grupo de estudos e

pesquisas, uma vez que estes maximizam as possibilidades de enfrentamento aos desafios vivenciados e/ou experienciados pelas crianças em seu cotidiano. As práticas do GEPA proporcionam as crianças ações interventivas eficientes que promoveram ressignificações a diversidade de problemáticas existentes em seus cotidianos. O espaço de escuta e acolhimento criado pelo GEPA possibilitou aos adolescentes nas atividades lúdicas e rodas de conversas em grupo dar voz e vez a estes sujeitos para externalizar suas angústias que antes eram só deles, ou seja, eram internas. Vale salientar a importância para a continuidade de ações propostas por grupos de estudos e pesquisas universitárias, uma vez que as atuações contribuem tanto para os acadêmicos, quanto para os adolescentes assistidos como também para a sociedade em geral.

## REFERÊNCIAS

Aberastury, Arminda e Knobel, Maurício. **Adolescência normal: um enfoque psicanalítico**. Editora Artmed. Porto Alegre, 1981.

**Código de ética profissional do psicólogo**. 2005. Acesso em: 23 de agosto de 2020. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>

ECA- **Estatuto da criança e do adolescente**. 1990. Acesso em: 20 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>

GIL, Antônio Carlos. **COMO CLASSIFICAR AS PESQUISAS?** 2002. Acesso em: 08/08/2020. Disponível em: <http://www.madani.adv.br/aula/Frederico/GIL.pdf>

GURSKI, Rose. A escuta-flânerie como efeito ético-metodológico do encontro entre Psicanálise e socioeducação. **Tempo psicanal.**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 2, p. 166-194, dez. 2019. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-48382019000200009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382019000200009&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 ago. 2020.

HULTZ, Cláudio Simon et al. **Psicometria**. Coleção avaliação psicológica. 2019. Editora Artmed.

KOLLER e vários autores. **Adolescência e juventude: conhecer para proteger**. Editora: casa do psicólogo. 2013.

MARANHÃO, J. H.; VIEIRA, C. A. L. Brincar como linguagem da criança: contribuições contemporâneas. **Revista de Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 27-33, 24 out. 2017.

OLIVEIRA, Patrícia Aurília Breckenfeld Alexandre de; SOUTO, Jailma Belarmino; SILVA JUNIOR, Edivan Gonçalves da. Adoção e Psicanálise: a Escuta do Desejo de Filiação. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 37, n. 4, p. 909-922, Dec. 2017. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932017000400909&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932017000400909&lng=en&nrm=iso)>. access on 07 Aug. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703003672016>.

Pichon-Rivière, E. (2000a). **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes. (Original

publicado em 1983).

Resende. Et al. Aprender a Incluir: o papel da extensão universitária na perspectiva de alunos extensionistas do Programa Rede Incluir. 2018. Acesso em: 01 de agosto de 2020. Disponível em: <http://200.229.32.43/index.php/conecte-se/article/view/17856>

RODRIGUES, Chrystianna. O Jogo Lúdico como Elemento Motivador para o Processo de Ensino Aprendizagem. 2019. 28 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Pitágoras, Fortaleza, 2019.

Rocha, Juliana dos Santos. O aprender como produção humana: os sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Porto Alegre, 2016. Acesso em: 08/08/2020. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8344/1/000478802-Texto%2BCompleto-0.pdf>

SAMPAIO, Jáder dos Reis. A "Dinâmica de Grupos" de Bion e as Organizações de Trabalho. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 277-29, 2002. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642002000200015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642002000200015&lng=en&nrm=iso)>. access on 23 Aug. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642002000200015>

Scaglia, Alcides José et al. DOS JOGOS TRADICIONAIS ÀS TÉCNICAS CORPORAIS: UM ESTUDO A PARTIR DAS RELAÇÕES ENTRE JOGO E CULTURA LÚDICA. Cuiabá, 2020. Acesso em: 01 de agosto de 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10780>

## CAPÍTULO 7

---

### SURYA SOCIAL MÉTODO UBUNTU - A EDUCAÇÃO EM PROSA

*UBUNTU METHOD - PROSE EDUCATION*

*VECCHI RODRIGUES, Paula Carolina.<sup>1</sup>*

*DOI: 10.46898/rfb.9786558890034.7*

<sup>1</sup> paulavecchi@yahoo.com.br

## RESUMO

Este artigo visa dissertar sobre o método teórico e prático “Ubuntu – Educação em Prosa” que têm como princípios de metodologia a aplicação do uso adequado **da linguagem**, respeitando o conceito de que a **língua é viva**, e é o meio mais eficaz de câmbio para o aprendizado, se utilizada de maneira horizontal e não coercitiva. E de que a análise do sujeito se faz fundamental para que o conteúdo seja absorvido de maneira clara e não somente repassado, sendo elementar um diagnóstico e conhecimento prévio do grupo a ser trabalhado. Assim sendo, itens como comportamento, adições culturais, contexto social, faixa etária, territorialização, formas de contato e particularidades do coletivo e indivíduos são devidamente avaliados. Referências pedagógicas e de estudo de meio já existentes foram essenciais para que essa obra fosse redigida e tivesse metodologia aplicada.

**Palavras-chaves:** Educação, Juventude, Ubuntu, Vínculo, Social.

## ABSTRACT

This article aims to dissert about the theoretical and practical method “Ubuntu – Educação em Prosa” which have as its methodology principles the application of the proper use of language, respecting the concept that language is alive, and is the most effective means of exchange for learning, if used horizontally and not coercively. And that the analysis of the subject is fundamental for the content to be absorbed clearly and not only passed on, being an elementary diagnosis and prior knowledge of the group to be worked.

Therefore, items such as behavior, cultural additions, social context, age group, territorialization, forms of contact and particularities of the collective and individuals are properly evaluated. Existing pedagogical and environmental study references were essential for this work to be written and methodology applied.

**Keywords:** Education, Youth, Ubuntu, Bond, Social.

## INTRODUÇÃO

A observação e pesquisa de crianças e adolescentes em distintos ambientes institucionais foi o cenário primordial para que o método fosse aplicado e tivesse comprovação de boas devolutivas para continuação e disseminação desse estudo. Especialista na área social e educacional, tendo graduação em Serviço Social, Licenciatura em História, especialização em Docência no Ensino Superior e Avaliação e Gestão de ambientes Institucionais, além de atuação constante na esfera da infância e juventude o interesse pela temática se deu pela apreciação da ausência de comunicação as-



sertiva entre educadores e alunos e responsáveis legais com infantes quando o assunto estava intrínseco a juventude.

Ubuntu pode ser definido como uma concepção histórica e ética que é arraigada à linhagem Bantu, utilizada pelos **povos Zulu e Xhosa**. Não possui tradução literal, mas se assemelha ao significado de “empatia” sendo explicada com a frase “Eu sou porque nós somos”.

“O universo como um todo orgânico que tende à harmonia e no qual as partes individuais existem somente como aspectos da unidade universal.” (MANDELA, 1944). De maneira prática desempenha ações pautadas pela fraternidade e compreensão de que o outro possui outro sentir e entender, assim sendo no âmbito educacional e social deve-se respeitar e procurar meios para que a ideia chegue até o público, mediante auxílio de um facilitador. O método atua de maneira que o profissional não é um detedor da informação e sim um instrumento de repasse daquilo que tem compreensão para um conjunto de pessoas que ainda não tiveram acesso ou discernimento do assunto a ser tratado.

Os espaços educativos contemporâneos apresentam dados alarmantes referentes a questões como bullying, racismo, abuso e evasão. Segundo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, 1 em cada 10 estudantes no Brasil sofrem episódios de Bullying em suas diversas vertentes, consequências advindas desse comportamento preocupam e dividem estatísticas com o provimento a família em fatores de evasão escolar.

## 1 A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO

### 1.1 Entendimento Atemporal

A definição de Educação com base histórica tem origem do latim, e tem como significado literal “conduzir para fora”, ou seja, tinha o princípio de instruir e capacitar o sujeito para vivência em sociedade, sendo então o ato de disciplinar.

Acompanhando a evolução da humanidade a palavra teve seu sentido modificado diversas vezes, e ganhou inúmeras vertentes como:

Construtivista

Freiriana;

Montessoriana

Waldorf;

Tradicional.

Que se distinguem pelo método de ensino e materiais utilizados para construção do aprendizado. Sendo estes aplicados nas instituições para condução de alunos, em sua maioria de cunho particular permitindo que os responsáveis insiram crianças e jovens em local de preferência intelectual. Assimilar o ensino como uma construção em constante evolução, não somente por decorrência histórica ou linguística formal, mas dando devida atenção a padrões culturais e sociais atuais é fator crucial para que o processo educativo aconteça de maneira completa, não sendo assim somente a retransmissão de conteúdo arcaico e desnivelado.

Ademais se faz necessário gerenciar o período de formação em feitiço particular, não fazendo do processo um manual já construído e solidificado, sendo assim tolerante com a transferência de conhecimento entre educador e educando. Esse sistema consisten na laboração não homogênea, empática, vincular e em constante aperfeiçoamento, não se denominando nova forma de pedagogia, mas sim em comunicação direta e assertiva como jovem através de posicionamento inovador técnico e identificatório. Tomando como base Francesh (2011), o conhecimento deve ser transformado em sabedoria, para que possa ser utilizado pelo seu aprendiz e transmitido para demais, assim estatísticas educacionais devem priorizar dados qualitativos, preservando a ânsia pelo conhecimento e novas práticas e não acúmulo e memorização de informações sem percepção e logicidade.

## 1.2 Diálogo Direcionado

O Método Ubuntu propõem reuniões temáticas de acordo com a especificidade e interesse de cada grupo. O assunto abordado precisa fazer sentido para ser absorvido, usar linguagem técnica e formalidade excessiva causa afastamento e falta de confiabilidade no público com que se trabalha. Baseado em estudos anteriores e com embasamento teórico para laboração de cada conteúdo o facilitador se coloca em posição de horizontalidade a fim de demonstrar semelhanças e não somente supremacia por nível acadêmico ou cargo ali desempenhado. Dados colhidos pela OMS e pela ONU expõem que se faz necessário o asserçamento sobre questões como: Bullying; Depressão; Suicídio; Trajetória Acadêmica; Violência; Empatia; Relacionamentos entre outras questões que são pouco dialogadas mesmo sendo de exposição constante na atualidade.

## 1.3 Relações Sociais e a Comunicação

Em 1993, Olweus efetuou coleta de dados e estudo qualitativo referente a como a rejeição, comunicação falha e vitimização se relacionam de maneira direta com comportamento antissocial, desinteresse acadêmico e índice de evasão escolar.

Salmivalli(1998) ratifica o estudo com o acréscimo de maior probabilidade de doenças psíquicas e suicídio juvenil, que hoje segundo a OMS é a segunda maior causa de óbito de jovens em escala mundial. Tendo em vista, tendo ciência de tais noções é seguro afirmar que relações saudáveis em todos os ambientes de amadurecimento é elementar para construção de uma sociedade promissora em aspecto educacional, social, intelectual e psíquico.

#### **1.4 Ambientes de Desenvolvimento**

Abordamos no item anterior a essencialidade de ambientes sadios e de comunicação assertiva para um melhor desenvolvimento juvenil, autores de esferas distintas se debruçaram sobre a temática para compreender a raiz do problema e trabalhar com a prevenção e não com a resolução e tratamento após o acontecimento.

A explanação concebida por Russo(2011) traz a promoção de ações coletivas para o resgate da escola como um espaço humanizado, sendo está o local com maior índice de violência simbólica.

Dados coletados pela UNICEF, analisando documentos e relatórios de 2013 a 2018 mostram que metade dos estudantes sofre algum tipo de violação no ambiente escolar. Seja a exclusão, ofensas direcionadas, boatos, agressões físicas, cyberbullying e divulgação de conteúdo íntimo. É de conhecimento que meninas têm maior propensão a sofrer assédio sexual e meninos lidam com a violência física, a pesquisa foi realizada com jovens de 13 a 17 anos e traz informações preocupantes.

A prática afeta o rendimento escolar, a autoconfiança, pode gerar traumas para o resto da vida, causa perda de interesse pelos estudos, depressão e repercussões irreversíveis: Homicídio e o Suicídio.

Segundo a OMS a segunda maior causa de óbitos no mundo é o suicídio de jovens de 15 a 29 anos, desses 73% ao longo de seu desenvolvimento foram vítimas de violação e maus-tratos.

Os recentes casos de cyberbullying que foram estopim para suicídios e fenômenos de school shooting que ocasionou o óbito de mais de 100 estudantes nos últimos 3 anos apresenta uma realidade contemporânea a alarmante, em estudo Viera(2009) coloca a falha de atendimento e dificuldade por parte das referências juvenis em diálogo como protagonistas de massacres e falecimento precoce. Demonstrando a relevância do suporte em instituições responsáveis pelo desenvolvimento de crianças e adolescentes.

## 2 METODOLOGIA

O desenvolvimento do método se dá por profissionais de áreas distintas, que sejam capazes de mediar a temática de maneira saudável e apesar da empatia com o público tem postura de figura de referência para que a orientação aconteça de maneira dinâmica e o público entenda como um espaço de escuta qualificada e norteador. O teor elaborado pela equipe se apropria de projetos, métodos e pedagogias já com eficácia comprovadas, como método KiVa\*, que foi premiado pela diminuição da criminalidade e por quase extinguir o Bullying em ambiente educativo. Contamos com especialistas em Serviço Social, Psicologia, Pedagogia, História, Gestão Educacional, Administração, Direito, Docência e que possuem mais de 20 anos de experiência com crianças e adolescentes. Se mostra bastante benéfico a exposição e colaboração com os responsáveis para promoção de melhor relacionamento e resolução de conflitos fora do espaço escolar, sendo está uma outra etapa realizada pela equipe.

As primeiras pesquisas acadêmicas com foco no desenvolvimento da juventude e mediação de conflitos dessa faixa etária se deu no fim dos anos 80, se trata então de algo recente que merece maior atenção e fomento, para que haja diminuição das consequências documentadas. Alto índice de suicídio jovem, abuso, violência, criminalidade, depressão juvenil e evasão escolar.

### **Etapas:**

O método aplicado possui três etapas para garantia de efetividade e propagação pelos profissionais do serviço<sup>2</sup>.

### **Etapa 1:**

Realização de cinco (5)<sup>1</sup> encontros quinzenal ou mensal com mínimo de 5 e máximo de 25 participantes, com duração de 1 hora e meia, permeando temas de interesse de jovens de 12 a 18 anos. Cabe ao contratante definir os assuntos que tenham caráter identitário com os usuários. As demandas trazidas de costume são: Bullying, sexualidade, autoestima e suicídio, drogas e álcool, a vida pós-escola.

Os encontros se dão de maneira horizontal com o objetivo de permitir um diálogo aberto e que cause impacto positivo no cotidiano dos membros para que estes se tornem difusores de informação.

Sugere-se que a instituição dê prioridade a alunos com histórico de Bullying (Obesos, tímidos, fora dos padrões, vítimas de preconceito racial...), suicidas e demais

vítimas de violência no ambiente estudantil ou com dificuldade de relacionamento de maneira geral.

Além de espaço de fala, partilha de angústias e inseguranças, os encontros trazem consigo compartilhamento de informações e se torna então uma metodologia de construção coletiva que norteia todo o plano e empodera vítimas. O projeto tem inspiração no método KiVa, criado na Finlândia que atualmente ocupa o posto de melhor educação mundial e praticamente erradicou o Bullying nas escolas, diminuindo paralelamente os óbitos na faixa etária de 14 a 29 anos.

<sup>1</sup> \*Não há possibilidade da realização de um número menor de encontros, pois precisa haver uma regularidade mínima para levantamento e fechamento de ciclo, sendo realmente benéfico e esclarecedor para os participantes.

<sup>2</sup> \*É recomendado que um profissional institucional acompanhasse esses encontros para que posteriormente seja o representante do projeto contínuo no ambiente.

### **Etapa 2:**

Realização de Palestra aberta no interior da instituição a fim de dar acesso à formação a todos os estudantes/usuários fortalecendo os jovens que sofrem com esse tipo de violência, conscientizando os autores e chamando para defesa e mediação esportadores que em grande maioria se isentam ou reforçam com risos.

Realização de Palestra com pais e responsáveis para discussão das demandas trazidas pelos jovens. Orientação referente à como lidar com questões complexas por vezes não tratadas em âmbito familiar. Breve pincelada sobre tópicos desconhecidos e termos lidados de maneira superficial e que requerem maior atenção.

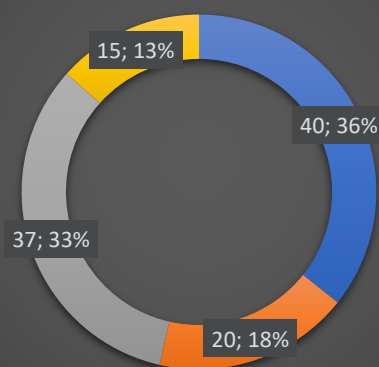
### **Etapa 3:**

Compartilhamento do método com educadores da instituição para que esses sejam difusores de novos grupos e novos atores. Esclarecendo possíveis dúvidas e orientando esses representantes, tornando essa instituição referência no combate a demandas que afligem nossa juventude.

## **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Após aplicação em mais de 6 instituições, 110 estudantes responderam a pesquisa quantitativa. E 10 estudantes, 5 educadores e 4 responsáveis de diferentes instituições defiram o método de maneira qualitativa para explanação do método e sua relevância.

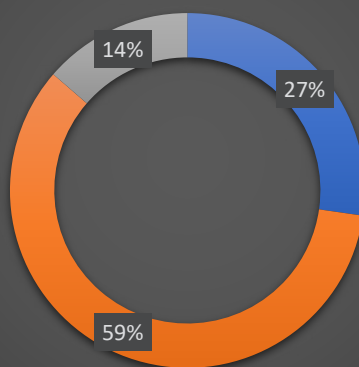
### Falta de Identificação na Linguagem com a pessoa de Referência



■ Sempre ■ Muitas Vezes ■ Algumas Vezes ■ Não possuo

Esse gráfico explana sobre como abordagem e a identificação no falar é essencial para discussão de temas relevantes. Apenas 15% dos participantes declaram possui similaridade com a linguagem usada.

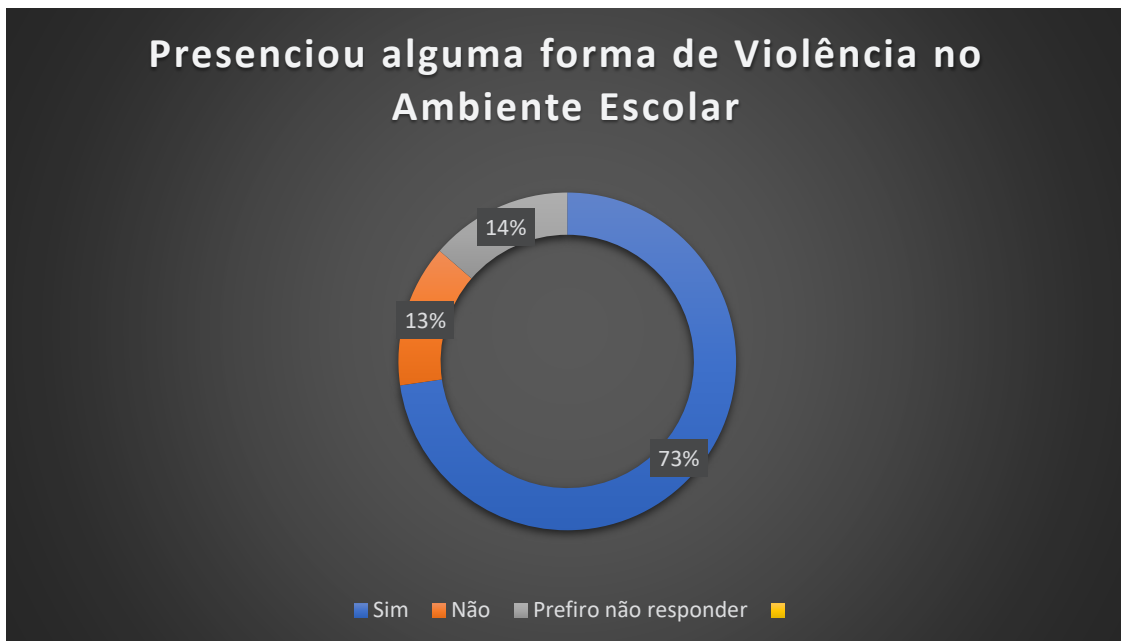
### Desinformação sobre temas que lhes causam dúvida/angústia



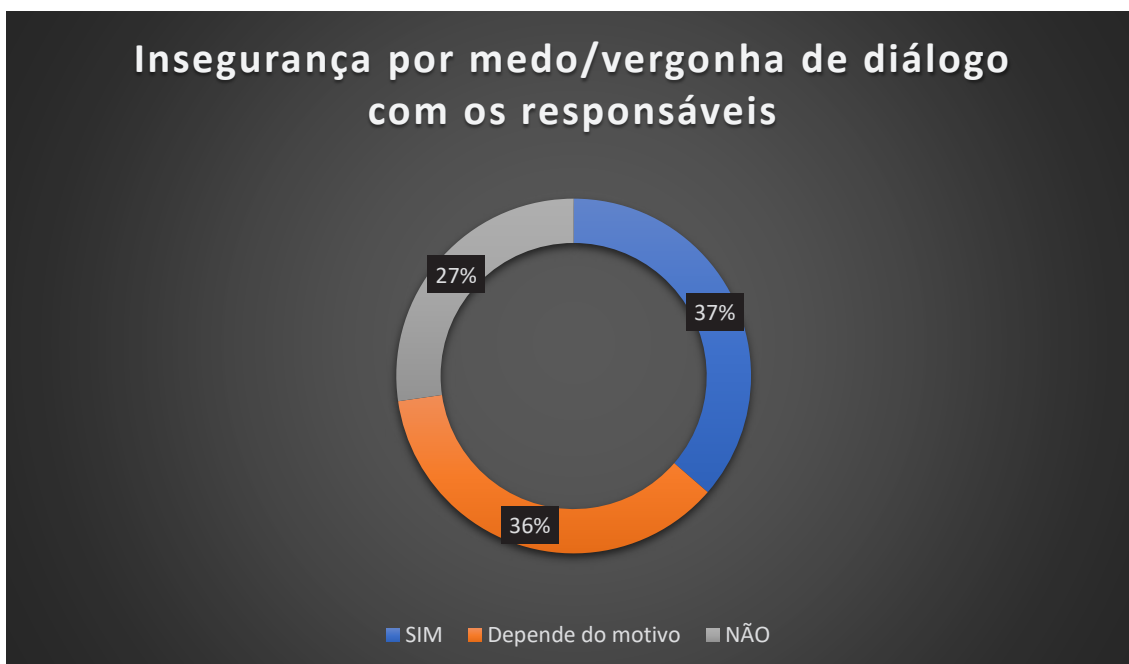
■ Sim ■ As vezes ■ Não ■

Esse gráfico reflete a dificuldade de comunicação apresentada anteriormente, o que faz com essas crianças e adolescentes não tenham informação suficiente sobre temas importantes, em quais possuem interesse, mas não há um agente de diálogo.





Na leitura desse gráfico é possível notar o alto índice de testemunho de violências em suas diversas facetas no ambiente escolar. Muitas delas são veladas e ignoradas, não havendo conscientização e projetos que lidem com o tema de maneira apropriada. Algumas formas de violência tem aumentado a taxa de suicídio entre jovens.



É comum observar que os jovens em sua grande maioria tem receio de expor determinados temas com a pessoa de referência, pois muitos deles ainda são tratados como tabu.

A incerteza do acolhimento faz com que haja afastamento e omissão de falas importantes para construção e desenvolvimento daquele indivíduo.

Abaixo temos falas de adolescentes e responsáveis em que o método Ubuntu – Educação em Prosa foi aplicado afim de aprimorar esse vínculo e poder da comunicação:

"Tem um professor meu que passa matéria e logo depois fala "Eu sei que vocês não vão conseguir fazer, mas é minha obrigação passar" primeiro que ninguém nem tenta mesmo fazer depois disso, segundo que ele explica como se tivesse explicando pra outros professores, tipo parece que ele quer mostrar que é superior não que tá lá pra ajudar sabe?" (A. L. 16 anos);

"Quando senta do nosso lado, conversa, fala que vai dar certo mesmo sabendo que tá tudo errado, e consegue trocar ideia de tudo, tipo as vezes quero falar de uma coisa particular que não consigo porque minha mãe não entende e se tem esse professor ali já dá muito alívio." (A. L. 16 anos);

"Quando não tem aquela coisa de julgar, ouve e depois fala mesmo que seja pra dar uma bronca é mais fácil, você ficou com a gente 6 meses e entendi tudo, eu tenho confiança pra falar das coisas e ao mesmo tempo briga se precisa, sem humilhar a gente." (G. R. 17 anos);

"Minha professora não quis explicar direito, tipo certinho como é uns negócio de relação sexual e tipo quase todo mundo da sala já faz sexo e faz sem saber de um monte de coisa e ai é sempre aquelas falas decoradas da apostila e ninguém entende nada e continua fazendo merda, porque não fala na escola, não fala com o pai vai falar com quem?" (V. G. 15 anos);

"Criar um vínculo no qual o aluno se sinta seguro e familiarizado auxilia no desenvolvimento do assunto, ai as aulas ficam melhores, porque tem atenção daquele aluno, pelo menos comigo é assim." (P. M. 18 anos);

"Eu odiava todo mundo quando cheguei, e quebrava tudo porque tinha raiva e achava que ninguém tava nem ai pra mim. Ai mesmo eu sendo ruim vocês tavam lá, todo dia falando que eu não era ruim, me abraçavam, ouviam até quando eu tava bravo, mas tem gente que me irrita ainda porque não dá pra conversar e não entende, só briga e grita." (L. S. 11 anos);

"Excelente iniciativa, to falando para amigos e divulgando o projeto, a dedicação em iniciativas como essa é muito importante, ele ta super empolgado, deu um gás nele, parece menos pesado." (R. 40 anos – responsável de um dos alunos);

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfatizar as principais conclusões do estudo, de forma sucinta e objetiva. Não repetir os resultados. Apresentar possibilidades para continuação da pesquisa

Espera-se que os resultados obtidos nessa pesquisa fomentem o interesse na área de Educação e Desenvolvimento, ressaltando que o fator violência em ambiente escolar é agente determinante durante o crescimento e construção do ser. Assim sendo os elementos aqui agrupados demonstram que há necessidade de diálogo constante e empenho para que pessoas referenciais se desprendam de linguagem autoritária e se coloquem como agentes de informação e educação.

Os efeitos prolongados de agressões vivenciadas e não ressignificadas é prejudicial em diversos aspectos, trazendo desdobramentos a sociedade como um todo. Além de frequentemente haver uma reprodução de comportamento no âmbito familiar, tornando-se um ciclo de negligência, em sua maioria não intencional. Sugere-se a continuidade de estudos como este, para que tenhamos no meio acadêmico nacional alargamento de produções científicas voltada ao conhecimento e por fim transformação no cenário educacional.

## REFERÊNCIAS

- BERNARDINI, C. H., & Maia, H. (2010). *Bullying* escolar: uma análise do discurso de professores. *Polêm!ca*, 9(2), 99-104. 2010
- BERNDT, T.J. Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychology Science*, 11:7-10. 2002
- CROSS, D.; HALL M.; HAMILTON, G.; PINTABONA, Y.; ERCEG, E. Australia: The friendly schools project. In: P.K. SMITH; PEPLER, D.; RIGBY, K. (eds.), *Bullying in schools: Global perspectives on intervention*. Cambridge, University Press, 334 p. 2004
- INSTITUTO IBEROAMERICANO FINLANDES, KiVa. 2007
- PENSE. *Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar*. 2009
- VIEIRA, T. M., Mendes, F. C. C., & Guimarães, L. C. De Columbine à Virgínia Tech: reflexões com base empírica sobre um fenômeno em expansão. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(3), 493-501. 2009

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Ações 10, 16, 20, 21, 50, 56, 66, 68, 75, 76, 77, 81, 83

Adolescentes 6, 71, 73, 75, 77

Aprendizagem 9, 10, 16, 50, 51, 55, 57, 58, 60, 65, 66, 67, 68, 69, 78

Atividades 9, 10, 12, 17, 38, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 68, 73, 74, 76, 77

Autores 5, 9, 12, 14, 21, 22, 34, 38, 39, 42, 43, 51, 72, 77, 83, 85

## C

Ciências 4, 9, 52, 53

Comunicação 18, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 52, 53, 67, 80, 82, 83, 86, 88

Conhecimento 9, 40, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 66, 73, 75, 80, 82, 83, 89

Construção 9, 15, 17, 19, 21, 24, 29, 31, 32, 36, 37, 38, 41, 54, 55, 56, 61, 73, 74, 81, 82, 83, 85, 87, 89

Conteúdos 22, 37, 40, 45, 50, 66, 68

Contexto 10, 13, 15, 16, 20, 21, 33, 64, 65, 66, 68, 70, 80

Corpo 6, 71, 73, 75, 77

Cotidiano 15, 16, 31, 32, 34, 40, 54, 57, 67, 70, 73, 74, 75, 77, 84

Crianças 10, 12, 14, 16, 17, 18, 24, 37, 39, 40, 41, 46, 54, 55, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 82, 83, 84, 86

Cultura 12, 13, 14, 15, 17, 23, 29, 30, 38, 40, 41, 42, 45, 46, 48, 53, 55, 61, 67, 69, 75

## D

Disciplinas 22, 58, 66, 67, 68

Discussão 15, 19, 20, 21, 33, 40, 57, 59, 66, 85, 86

Diversidade 14, 17, 18, 20, 22, 24, 52, 77

Docente 9, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 66, 67, 69

## E

Educação 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 46, 47, 48, 50, 51, 54, 55, 56, 58, 61, 64, 65, 67, 69, 70, 80, 81, 88, 89

Ensino 15, 22, 24, 35, 47, 58, 65, 78, 80

Erotização 6, 35, 37, 39, 41, 43, 45, 47

Escola 9, 10, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 40, 42, 43, 48, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 83, 84, 88

Escolar 15, 16, 17, 19, 22, 41, 42, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 61, 65, 81, 82, 83, 84, 87, 89

Estudo 9, 10, 14, 15, 29, 36, 37, 46, 50, 57, 65, 66, 72, 74, 80, 82, 83, 89

Experiências 16, 23, 38, 39, 41, 54, 57, 59, 67, 73, 75

## F

Fins 5

Formação 9, 12, 13, 15, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 27, 29, 30, 41, 42, 43, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 82

## G

Gestão 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 68, 69

## H

Humanas 4, 9, 23, 33, 56

## I

Identidade 15, 17, 18, 19, 24, 41, 55, 58, 59

Inclusão 12, 20, 21, 22, 23, 65, 68, 69

Indivíduo 21, 22, 28, 29, 31, 32, 38, 39, 42, 43, 44, 60, 66, 87

Infância 19, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 45, 46, 47, 48, 54, 55, 72, 80

Infantil 9, 11, 14, 36, 50, 51, 54, 55, 58

Informações 33, 39, 43, 56, 60, 66, 68, 76, 82, 83, 85

Instituição 10, 16, 55, 58, 59, 64, 67, 69, 72, 73, 74, 84, 85

Interesses 9, 12, 14, 18, 19, 20, 21

## J

Jovens 9, 41, 43, 44, 45, 53, 73, 74, 76, 82, 83, 84, 85, 87

## M

Método 10, 75, 80, 81, 82, 84, 85, 88

## N

Neoliberal 9, 12, 13, 20, 21, 22, 23, 25

## P

Pedagógica 9, 14, 15, 18, 50, 51, 52, 53, 55, 57, 59, 60, 66, 67, 68, 70

Perspectiva 19, 21, 23, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 58, 65, 68, 78

Pesquisas 9, 10, 16, 37, 68, 72, 75, 76, 77, 84

Práticas 9, 50, 54

Problema 12, 13, 19, 22, 39, 44, 56, 58, 59, 83

Professores 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 24, 42,  
43, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 61, 64, 65, 66, 67, 68,  
69, 70, 72, 88, 89

## Q

Questões 13, 14, 16, 21, 22, 30, 33, 44, 55, 57, 72,  
76, 81, 82, 85

## R

Realidade 16, 17, 20, 21, 22, 33, 34, 37, 51, 58, 59,  
65, 69, 83

Reflexão 9, 28, 33, 50, 51, 55, 57, 65, 66

Representatividade 6, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25

## S

Saberes 17, 23, 24, 52, 53, 57, 60, 61, 73

Sexualidade 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 84

Subjetividade 9, 32, 36, 37, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 47

## V

Valores 28, 29, 30, 32, 33, 34, 40, 42, 43, 45, 57, 68

**VOLUME 2**

**PESQUISAS EM  
TEMAS DE CIÊNCIAS  
HUMANAS**





**VOLUME 2**

**PESQUISAS EM  
TEMAS DE CIÊNCIAS  
HUMANAS**

