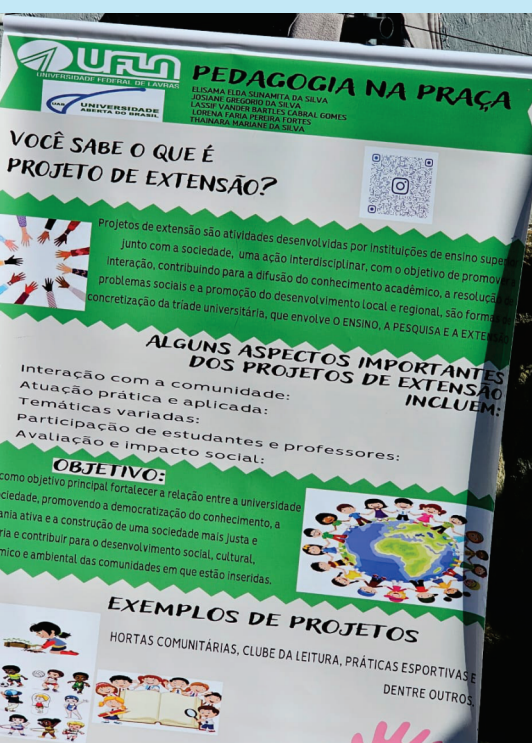


Experiências formativas na PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: Pesquisas e relatos sobre espaços não escolares

Volume 3



Organizadoras
Elisangela Brum Cardoso Xavier
Estela Aparecida Oliveira Vieira
Giovanna Rodrigues Cabral
Liliane Henrique Torres

**Experiências formativas na
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:
Pesquisas e relatos sobre
espaços não escolares**

Volume 3

Experiências formativas na PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: Pesquisas e relatos sobre espaços não escolares

Volume 3

Organizadoras

Elisangela Brum Cardoso Xavier

Estela Aparecida Oliveira Vieira

Giovanna Rodrigues Cabral

Liliane Henrique Torres



Lavras - 2024

© Editora UFLA 2024 by Elisângela Brum Cardoso Xavier, Estela Aparecida Oliveira Vieira, Giovanna Rodrigues Cabral, Liliane Henrique Torres (organizadoras).

Este livro é de uso livre e gratuito e pode ser copiado na íntegra ou em partes, desde que se cite a fonte. Qualquer dúvida ou informações, entre em contato conosco pelo e-mail: editora@editora.ufla.br

O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens e/ou textos de outro(s) autor(es), é de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es).

Direitos de publicação reservados à Editora UFLA.

Impresso no Brasil - ISBN: 978-85-8127-116-3

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Reitor: José Roberto Soares Scolforo

Vice-Reitor: Jackson Antônio Barbosa

Pró-Reitor de Extensão, Esporte e Cultura: Carlos Eduardo Silva Volpato

Diretoria de difusão de tecnologia: Marco Aurélio Carbone Carneiro

CONSELHO EDITORIAL RESPONSÁVEL PELA APROVAÇÃO DA OBRA

Andréia da Silva Coutinho, Angélica Souza da Mata, Camila Souza de Oliveira Guimarães, Erick Darlisson Batista, Fernanda Gomes e Souza Borges, Flávio Meira Borém, Giancarla Aparecida Botelho Santos, Giovanna Rodrigues Cabral, Graziane Sales Teodoro, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Lucas Rezende Gomide, Maria das Graças Cardoso, Patrícia Aparecida Ferreira, Roney Alves da Rocha, Rony Antônio Ferreira, Zuy Maria Magriotis

Referências Bibliográficas: Armazém das Palavras

Revisão de Texto: Empresa Luciene de Oliveira Ribeiro Trindade, Trindade Monografias & Edições

Imagens da capa: Patricia Bernardes da Silva e Érica Alves Barbosa

EXPEDIENTE EDITORA UFLA

Fernanda Gomes e Souza Borges (Coordenadora)

Damiana Joana Geraldo Souza

Elisângela Quintela Torquato

Guilherme Hermes de Ataíde

Késia Portela de Assis

Marco Aurélio Costa Santiago

Patrícia Carvalho de Moraes

Renata de Lima Rezende

Vítor Lúcio da Silva Naves

Walquíria Pinheiro Lima Bello

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Biblioteca Universitária da UFLA

Experiências formativas na Pedagogia a distância : pesquisas e relatos sobre espaços não escolares / organizadoras, Elisângela Brum Cardoso Xavier, Estela Aparecida Oliveira Vieira, Giovanna Rodrigues Cabral, Liliane Henrique Torres ... [et al.]. - Lavras : Ed. UFLA, 2024.
136 p. ; 29,7 cm. v. 3.

ISBN: 978-85-8127-116-3

<https://doi.org/10.60144/9788581271163>

1. Professores - formação. 2. Ambientes educativos. 3. Transformações sociais. I. Xavier, Elisângela Brum Cardoso. II. Oliveira, Estela Aparecida. III. Cabral, Giovanna Rodrigues. IV. Torres, Liliane Henrique. V. Universidade Federal de Lavras. VI. Título.

CDD – 371.26

Ficha elaborada por Defátima Aparecida Silva Pessoa (CRB 6/1496)



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Trevo Rotatório Professor Edmir Sá Santos, s/n. Campus Histórico da UFLA. Caixa Postal 3037,
CEP 37.203-202 - Lavras/MG, Tel: (35) 3829-1532 - (35) 3829-1551
E-mail: editora@ufla.br, Homepage: www.editora.ufla.br

PREFÁCIO

Prefaciар o terceiro volume da obra “Experiências formativas no contexto da Pedagogia a distância” foi um presente – e, claro, desafio - recebido das organizadoras da excelente obra.

A caracterização da tarefa como presente recebido se justifica - para além dos sentimentos relacionados ao lado humano da relação que tenho com as organizadoras e toda equipe de gestão e condução do curso na nossa Universidade – pelo fato de que recepção do convite (presente/desafio) vem em momento no qual a Educação a Distância (EaD), modalidade de oferta do nosso curso de Pedagogia, atinge números expressivos, no Censo da Educação Superior brasileira, que demonstram sua expansão e evolução.

Vendo os dados dos últimos 10 anos, observamos os cursos ofertados na modalidade EaD aumentando sua participação na educação superior. Em 2011, a modalidade representava 14,7% das matrículas em cursos de graduação e, no ano de 2021 alcança 3,7 milhões, o que representa mais de 41% dos alunos de graduação no país. Apenas para tomarmos como análise e pano de fundo deste crescimento, na rede privada de ensino superior nacional, o número de matrículas em cursos à distância neste último ano (2021) ultrapassa o de matrículas em cursos presenciais.

E é nesse cenário que vemos o curso de Pedagogia EaD na Universidade Federal de Lavras (UFLA) se consolidando como um espaço qualificado de formação de professores. Ademais, além de qualificado podemos considerar também o curso como cumpridor da missão de expandir e possibilitar o ingresso no ensino superior de pessoas de regiões geográficas que não poderiam contar com a possibilidade de oferta de cursos superiores na modalidade presencial.

Reflexo disso é que já vamos para a publicação do Volume 3 desta publicação - Experiências formativas no contexto da Pedagogia a distância – que traz, para além dos 8 artigos resultantes das experiências formativas experienciadas pelos estudantes, docentes e tutores do curso de Pedagogia EaD da UFLA, a demonstração do compromisso da gestão do curso (coordenação de curso, coordenação de tutoria, docentes e tutores) e da gestão da Universidade (Administração Executiva, Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas – FAELCH, Pró-reitoria de Graduação e Coordenadoria de Educação a Distância) com a execução qualificada do projeto pedagógico do curso que garante a necessária articulação dos diferentes campos da ciências com o campo das práticas profissionais e sociais e, de modo relevante idêntico, com os diversos espaços educativos.

Por fim, a relevância do trabalho que por hora é apresentado aos leitores e leitoras é evidente, na medida em que aponta caminhos que levam à melhoria da qualidade não só da formação de professores e professoras, mas conduzem também como consequência à construção coletiva de um ecossistema educacional de qualidade, socialmente respeitoso da diversidade brasileira, mas, sobretudo, conhecedor de sua grandeza e responsável e zeloso de sua.

Warlley Ferreira Sahb

Ex-Coordenador de Educação a Distância (EaD) na UFLA

APRESENTAÇÃO DA OBRA

Os artigos oriundos de pesquisas e de relatos selecionados para compor esta obra são produções resultantes de experiências formativas vivenciadas por estudantes e docentes vinculados ao curso de Pedagogia, modalidade a distância, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), ao longo dos anos de 2017 a 2021. Pela quantidade de produções selecionadas, optamos por organizar a obra em três volumes complementares, com escritos que apresentam reflexões sobre as práticas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para a sala de aula (Volume I); para a escola e a educação, em seu sentido amplo (Volume II) e para os espaços não escolares (Volume III).

A oferta de processos educativos e a formação profissional de jovens e adultos são compromissos assumidos historicamente pelas Universidades Brasileiras. Esta formação, alicerçada em conhecimentos teóricos e práticos, construídos nos mais diversos campos das ciências e das tecnologias, deve estar articulada com as práticas cotidianas de vida e de trabalho.

De modo específico, em relação à formação para a Docência na Educação Básica, em cursos de licenciaturas, a Universidade, além de garantir o seu papel como agente formativo, precisa estar articulada a outras instâncias educativas, de modo a qualificar a formação acadêmica de seus estudantes, promovendo a reflexão sobre a prática docente como processo ativo e dinâmico de aprendizagem.

Desse modo, o curso de Pedagogia a distância da UFLA visa a formação de um profissional qualificado para atuar nas áreas da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, na modalidade Normal, no planejamento e na gestão na Educação Básica. Sua origem remonta a presença da UFLA no Consórcio Pró-Formar, criado no ano de 2004, em parceria com outras seis instituições federais - Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), para oferta do curso de Licenciatura em Educação Infantil.

Bem antes disso, desde 1987, a UFLA já figurava no cenário nacional como uma das primeiras instituições federais a implementar cursos à distância com a oferta de pós-graduação *lato sensu* nessa modalidade. Reforçando a sua inserção na modalidade a distância a instituição integra a Universidade Aberta do Brasil (UAB) desde 2006 e, com apoio do Centro de Apoio à Educação a Distância (CEAD), chegou a ofertar cinco cursos de graduação em parceria com o sistema: Letras Português, Letras Inglês, Filosofia, Pedagogia e Administração Pública.

Assim, tomando por base a experiência do curso de Licenciatura em Educação Infantil, no âmbito do Consórcio Pró-Formar e, com sua tradição de oferta de especialização na modalidade a distância, a UFLA fomentou a criação do curso de Pedagogia, nesta modalidade, ampliando sua inserção no campo dos saberes humanísticos, buscando ampliar a formação de educadores, em alinhamento com as políticas públicas brasileiras.

No ano de 2014, o curso de Pedagogia a distância passou por reformulações, consolidando as concepções e propostas de formação de professores, ao agregar no perfil formativo do pedagogo, além dos aspectos teóricos e práticos voltados para a etapa da Educação Infantil, a formação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica e as especificidades das outras áreas abarcadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, de 2006. E, a partir de 2014, os processos formativos no âmbito do curso são constantemente avaliados e replanejados, sempre que necessário.

Em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI/UFLA 2021-2025)¹, o curso busca articular as políticas públicas, as demandas sociais e os campos dos saberes docentes com uma formação teórico-metodológica e prática adequadas aos sujeitos para o desenvolvimento de competências críticas e efetivas para o trabalho na Educação. Dessa forma, o curso atende concluintes do Ensino Médio interessados em cursar a licenciatura em Pedagogia para entrada no mercado de trabalho, bem como profissionais que já atuam em escolas e em espaços não escolares, que tenham o Ensino Médio completo e buscam a formação em nível superior, residentes nos municípios e nas regiões que se constituem como polos presenciais de oferta do curso.

Por se tratar de um curso a distância da UAB, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Pedagogia atende tanto às regulamentações internas da UFLA, quanto às externas relacionadas ao Sistema UAB/CAPES. Neste sentido, apresenta algumas características, sendo uma delas a de que os integrantes da equipe ao atuarem no curso, seja em atribuições técnicas ou didáticas, ensejam o recebimento de bolsas de fomento CAPES, reguladas por Portarias específicas². E, por isso, os interessados em compor a equipe do curso precisam ser aprovados em um edital específico para a docência e para as atribuições técnicas. Essa peculiaridade fez com que a composição do corpo docente do curso de Pedagogia a distância não estivesse vinculada a um Departamento específico, sendo definida a partir do resultado de processo seletivo para esse fim, o que oportunizou a presença de professores de várias instituições de ensino na ministração das aulas e na orientação dos estudantes em atividades de pesquisa e de extensão.

Assim, no âmbito da Pedagogia a distância além das parcerias instituídas com os sistemas de ensino estadual de Minas Gerais e municipais de Lavras e dos demais polos presenciais credenciados para a oferta do curso, localizados, atualmente em São Sebastião do Paraíso, Cambuí e Bambuí, também outras instituições de ensino, a partir da participação de seus profissionais no curso, passaram a integrar a rede de formação docente no âmbito do curso. O que pode ser verificado pela diversidade de vínculos institucionais dos autores dos artigos incorporados nesta obra coletiva.

Outro aspecto que precisa ser destacado diz respeito a aspectos curriculares do curso. Ainda que a Pedagogia a distância seja organizada em percursos formativos compostos por

¹ Projeto Político Institucional Universidade Federal de Lavras (2021-2025), disponível no site da UFLA.

² Portarias nº 15/2017 e 139/2017, que alteram, em partes, a Portaria nº 183/2016 dessa mesma instituição (Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB).

componentes curriculares obrigatórios e eletivos, distribuídos ao longo dos oito módulos, é possível verificar a flexibilidade curricular com a inserção dos estudantes em atividades variadas de ensino, de pesquisa e de extensão, a escolha deles. Estas atividades congregam a participação dos estudantes em grupos de estudos, em estágios não obrigatórios, em pesquisas, em atividades de extensão e de iniciação à docência, em ações culturais, sociais e conferem uma aproximação com temas e discussões de interesse dos estudantes para complementação da formação curricular oferecida.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso

A flexibilização, assim entendida, pode ser a condição de efetivação de um currículo não rígido, não estritamente disciplinar, em que não haja dicotomia entre teoria e prática e, sobretudo, considerando as experiências vivenciadas pelos educandos. Desta maneira, a flexibilização proporciona que se trabalhe o conhecimento de forma a explicitar as interrelações das diferentes áreas, de modo a atender aos anseios de fundamentação tanto acadêmica como de ação social, reconhecendo, assim, os caminhos, com diferentes trajetórias, que apontam para a complementaridade dos saberes (UFLA, 2021, p. 34).

Sob esse viés, os estudantes são incentivados a participar de iniciativas variadas, de modo a qualificar a formação. E, bem mais do que apenas participar, para esta iniciativa os estudantes foram instigados a escrever sobre suas vivências e/ou sobre os estudos, as pesquisas e as ações realizadas, sob orientação de docentes vinculados ao curso. Desta forma, tornou possível socializar suas experiências formativas nesta obra intitulada *Experiências formativas no contexto da Pedagogia a distância*, que se divide em três volumes: 17 artigos estão congregados no Volume I e apresentam as *pesquisas e relatos sobre práticas de sala de aula*; de forma geral compõe o tema dos 13 artigos inseridos no Volume II, as *pesquisas e relatos sobre a escola e a educação* e, por fim, as *pesquisas e relatos sobre espaços não escolares* presentes no Volume III estão em número de 8 artigos, sob organização das professoras Elisangela Brum Cardoso Xavier, Estela Aparecida Oliveira Vieira, Giovanna Rodrigues Cabral e Liliane Henrique Torres.

Para aqueles interessados nas discussões e vivências presentes na formação inicial de Pedagogos, desejamos boa leitura!

As organizadoras

Elisangela Brum Cardoso Xavier

Estela Aparecida Oliveira Vieira

Giovanna Rodrigues Cabral

Liliane Henrique Torres

APRESENTAÇÃO VOLUME III

Este é o último volume da obra coletiva intitulada *Experiências formativas no contexto da Pedagogia a distância*. Neste volume buscamos apresentar o trabalho do pedagogo em espaços não escolares e a importância da valorização desta temática pelas Instituições de Ensino Superior (IES) para fortalecimento desse lugar do pedagogo na sociedade. A discussão sobre o papel do pedagogo para além da sala de aula e dos muros da escola traz à tona uma reflexão sobre o perfil de formação do pedagogo, bem como possibilita dar maior visibilidade a seus campos de atuação (LIBÂNEO, 2005).

A Pedagogia Social se funda na ação educativa social e está presente em entidades governamentais e não governamentais, empresas, hospitais e no espaço domiciliar, principalmente em situações emergenciais. Ela vai muito além da visão de educar e busca o empoderamento dos sujeitos diante de uma sociedade desigual e de um sistema que acentua as vulnerabilidades sociais a educação tem seu papel de instrumento transformador, pois como escreveu Paulo Freire (2001, p. 31): “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. E é o que será possível observar neste capítulo, principalmente o quesito diversidade de espaços e possibilidades.

O livro busca demonstrar que quando nos referimos a “como” se educa, esta educação pode ser formal ou não formal e em espaços heterogêneos. Os estudos aqui apresentados demonstram a diversidade desses espaços e o papel do pedagogo em cada um deles. Esperamos que os colegas professores pesquisadores do Ensino Superior e da Educação Básica, os estudantes dos cursos de licenciaturas e a todos aqueles interessados em Educação que se aproximaram da obra possam ter conhecido um pouco mais do trabalho que vem sendo desenvolvido no campo Pedagogia da Universidade Federal de Lavras.

SUMÁRIO

1 PEDAGOGIA SOCIAL: O PAPEL DO PEDAGOGO NO CONTEXTO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL	10
Valéria Moretto, Estela Aparecida Oliveira Vieira	
2 OS BRINCARES NO TRATAMENTO ONCOLÓGICO INFANTIL	25
Sabrina Carvalho Pereira, Estela Aparecida Oliveira Vieira	
3 METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA	41
Juliana de Souza Resende, Pedro Ivo Borghi Nascimento Bruder, Giovanna Rodrigues Cabral	
4 A PRÁTICA DAS GRANJINHAS EM IBIRITÉ: INTERFACES DO MÉTODO DE PROJETOS	59
Pedro Henrique Oliveira Guimarães, Gustavo de Oliveira Andrade	
5 PEDAGOGIA SOCIAL: IMPACTOS, PROJETOS E INSERÇÃO EM EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	72
Sheila Berrocal Fonseca, Josué Humberto Barbosa	
6 PEDAGOGIA HOSPITALAR: A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NAS CLASSES HOSPITALARES	89
Keli Maria de Oliveira Silva, Liliane Henrique Torres, Joelma dos Santos Bernardes	
7 PREÇO DA ASCENSÃO SOCIAL: UMA LEITURA BOURDIEUSIANA DOS FILMES <i>PARASITA</i> E <i>QUE HORAS ELA VOLTA?</i>	104
Dalila Auxiliadora Garcia de Oliveira, Luiz Fernando de Oliveira	
8 INTERSETORIALIDADE EDUCAÇÃO E SAÚDE: EXPERIÊNCIAS ANTES, DURANTE E PERSPECTIVAS PÓS-PANDEMIA COVID-19	119
Ana Elisa Rodrigues Alves Ribeiro, Marcos Roberto Amorim	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	132
SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS	133

1

PEDAGOGIA SOCIAL: O PAPEL DO PEDAGOGO NO CONTEXTO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL

Valéria Moretto
Estela Aparecida Oliveira Vieira

1.1 Introdução

Ao longo das últimas décadas a atuação do pedagogo fora do ambiente escolar é ponto de discussão fora e dentro da academia. Essa discussão é importante e traz à tona uma reflexão sobre o perfil de formação do pedagogo, bem como possibilita dar maior visibilidade de seus campos de atuação. Segundo Libâneo (2001), o conceito de educação não se restringe mais só à educação formal, mas contempla hoje uma educação que acontece também fora dos muros da escola em diversos e diferentes ambientes.

Historicamente, em pedagogia se elege a docência como seu ponto central, distanciando da atuação de coordenação, orientação, gestão e supervisão escolar, que exigem especialização complementar. No entanto, a formação voltada para a docência não deixa de contemplar outros espaços de atuação que necessitam da prática pedagógica, como nos setores da saúde e assistência social onde o pedagogo pode atuar na gestão e coordenação, entre outras.

Sobre a perspectiva da formação acadêmica do pedagogo Gohn (2010) aponta que:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, abriu caminho institucional aos processos educativos que ocorrem em espaços não formais e ao definir educação como aquela que abrange “processos educativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (art. 1º, LDBEN, 1996), o termo foi incorporado ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2003, o qual teve a oportunidade de assessorar (GOHN, 2010, p. 11).

Vê-se, portanto, a expansão da atuação do pedagogo em espaços não escolares e, a partir disso é necessário um olhar crítico sobre a prática e os processos formativos do profissional. A educação não formal, entre outros aspectos, na maioria das vezes, se direciona a população em condições de vulnerabilidade socioeconômica. As crianças frequentam as atividades no contraturno escolar, ofertadas fora do contexto escolar. Para Gohn (2006):

[...] A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos;

a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (GOHN, 2006, p. 2).

Libâneo (1999) defende a necessidade do curso de pedagogia formar profissionais qualificados para atuar em campos educativos diferenciados, não apenas na educação formal para que possa atender a demandas socioeducativas decorrentes de novas realidades, novas tecnologias, mudanças sociais, evolução dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, entre outros.

A atuação do pedagogo em espaços não escolares tem tomado volume, e um exemplo disso é a possibilidade de trabalho em programas de assistência social junto aos Centros de Referência e Assistência Social (CRAS). Por isso o presente estudo tem como objetivo geral refletir sobre o papel do pedagogo em ambientes não escolares, mais especificamente, no contexto da Política Nacional de Assistência Social, cuja prática vai além da visão educativa nas ações de prevenção e combate à vulnerabilidade social, e inclui o pedagogo na organização das atividades desenvolvidas pelo Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias (PAIF) e pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV).

Esta intenção de pesquisa parte do princípio de que o pedagogo ao atuar nestes serviços trabalha numa dinâmica pedagógica que vai muito além da visão de educar, trabalha o empoderamento dos sujeitos diante das dificuldades, numa visão de garantia de direitos entre tantas outras vulnerabilidades sociais envolvidas, se fazendo valer da educação como instrumento transformador de mundo, dentro de uma dinâmica contínua.

1.2 Recolhendo espaços

Para entender o papel do pedagogo no CRAS optamos por uma revisão bibliográfica do tipo narrativa. Esta não faz uso de critérios sistemáticos e estruturados, baseado em protocolos de busca e análise crítica da literatura, mas sim na escolha de textos que abordem a temática a partir do enfoque que os pesquisadores querem dar. Considerando isso, a seleção dos estudos e a interpretação foram feitas de maneira que a temática fosse abordada sob o olhar e a vivência da pesquisadora, estando então sujeita à subjetividade característica dessa metodologia (ROTHER, 2007).

1.2.1 A educação não formal e o conceito de pedagogia social

Desde a primeira regulamentação, por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que trata do curso de Pedagogia e outros cursos, existe uma tentativa de designar um local ou um ambiente específico para atuação do pedagogo, que, sendo um profissional da educação,

tem na escola o local que mais oferece oportunidades de atuação. E mesmo a Resolução nº 2 (BRASIL, 2019) dá ênfase na formação básica do pedagogo para atuar na educação infantil ou no ensino fundamental, ficando as demais áreas para educação continuada.

Sobre a formação profissional, Libâneo e Pimenta (1999, p. 242) destacam que os documentos regulatórios trazem em suas normativas a proposta do curso de pedagogia voltado para “formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional, como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais e não escolares”. Diante disso, Libâneo (1999) contrapõe sua visão sobre o perfil desse profissional, para ele

[...] o 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 objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 1999, p. 33).

Nas últimas décadas a pedagogia, ciência que investiga a educação, deixou de ocupar apenas os espaços escolares tradicionais para se desenvolver em outros espaços. Este deslocamento se deu, principalmente, pelas necessidades econômicas e sociais de ampliação do campo de atuação para este profissional. Assim, o trabalho pedagógico desenvolvido fora dos espaços escolares é definido como educação não formal.

Para Libâneo (2001):

O curso de pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socioeducativas de tipo formal e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica nas escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais, nos serviços de terceira idade, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na requalificação profissional etc. (LIBÂNEO, 2001, p. 38).

O termo “não formal” é também utilizado em alguns estudos como sinônimo de “informal”, no entanto existem diferenças entre estes conceitos. A educação não formal se desenvolve fora das escolas em locais informais onde há processo interativo intencional. Já a educação informal acontece em ambientes onde as relações sociais se desenvolvem a partir de

gostos, preferências ou pertencimentos herdados, nas relações sociais da comunidade ou grupo ao qual pertence.

Segundo Gohn (2006, p. 29), os espaços educativos na educação não formal “acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais”. A autora também considera que na educação não formal, assim como na formal, existe intencionalidade na ação, na ação que se estabelece, a partir da troca, desejo participar, ensinar e aprender. A educação não formal é considerada como um dos campos básicos da Pedagogia Social, por trabalhar com coletivos e proporcionar aos indivíduos a capacidade de se tornarem cidadãos do mundo, ampliando e abrindo espaços de conhecimento sobre o mundo que os envolve e às suas relações sociais. Nessa troca há uma construção mútua, a interação gera e é parte o processo educativo.

Em uma educação não formal a mediação estabelecida, as trocas, são facilitadas pelo processo, pois este se dá a partir de interesses dos participantes. As relações estabelecidas se fundam em princípio de igualdade e justiça social e em via de mão dupla fortalece o exercício da cidadania. “A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta da educação não formal. Ela prepara os cidadãos e educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc.” (GOHN, 2006, p. 30).

A Pedagogia Social trabalha com coletivos e traz dimensões políticas, sociais, culturais e históricas. Ela também se volta para o fortalecimento individual e coletivo de grupos em situação de vulnerabilidade, como quilombolas, indígenas, mulheres e transgêneros.

O termo Pedagogia Social, segundo Caliman (2010), surgiu na Alemanha e foi utilizado primeiramente em 1844 por K. F. Magwer, na “*Padagogische Revue*”. Alguns anos mais tarde, em 1850, o termo foi usado pelo pedagogo A. Diesterweg e, em 1898, pelo filósofo Paul Natorp que o sintetizou e publicou a primeira obra sobre pedagogia social intitulada “*Pedagogia Social: Teoria da educação e da vontade sobre a base da comunidade*”. Esta pedagogia surgiu num contexto de crise econômica, num momento de muitas mudanças e demandas no mundo do trabalho, que levou à exclusão dos menos favorecidos, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX, após a segunda revolução industrial.

A Pedagogia Social segundo Gomes (2009):

[...] surgiu da necessidade de cuidado social em ações de intervenção e prevenção, advindas principalmente, do final da primeira guerra com os “desvalidos”, na Europa. Um contexto avesso às necessidades dos órfãos, doentes, dependentes químicos, infância, idosos e situações de risco. Tais fatos corroboraram para que a Pedagogia Social se firmasse como ciência e disciplina (GOMES, 2009, p. 6).

Não existe apenas uma concepção de Pedagogia Social, no entanto, no Brasil sua abordagem se dá via pedagogia e com foco na educação social. Essa abordagem tem como propósito atuar em contextos marcados por condições de desigualdades com vistas a contribuir para a superação das vulnerabilidades sociais que permeiam todo território (CALIMAN, 2010).

No Brasil o conceito de pedagogia social foi se expandindo e passou a ser entendida como uma tarefa educativa social e de responsabilidade do Estado. Nas décadas de 1980 e 1990, com o surgimento das entidades governamentais e não governamentais para crianças e adolescentes, em parcerias entre o público e o privado, a sociedade civil foi deixando de responsabilizar somente o Estado, e aos poucos começou a participar de debates e a assumir maior papel nos projetos sociais.

A educação não formal é menos burocrática e hierárquica que a educação formal e, segundo Gadotti (2005), se apresenta mais interessante nos programas sociais pela não necessidade de obtenção de graus ou certificados, ou tampouco necessitar de sequenciamento como no ensino formal.

Muitos autores afirmam que o objetivo da pedagogia social não é contrariar a educação regular, mas oportunizar aos menos favorecidos uma aprendizagem mais flexível, que respeita o tempo de cada um, no sentido de ajudá-los a sair da situação em que se encontram e para que tenham suas necessidades básicas atendidas.

Não podemos discutir Pedagogia Social no Brasil sem pensar na obra de Freire (2005), “Pedagogia do Oprimido” que propõe uma educação emancipatória, popular, autônoma do ser educando para torná-lo um ser crítico e democrático. Paulo Freire foi um dos principais divulgadores da educação popular nos anos 1960, ainda no contexto de resistência à ditadura militar.

A educação popular defende que para alcançar uma sociedade mais democrática é necessário que a classe oprimida tome consciência de suas condições de vida e busquem entender as causas dos problemas que enfrentam. Dessa forma, por meio da educação, seria possível estabelecer estratégias para realizar transformações sociais a favor da população mais afetada.

Freire (1997) na obra “Educação Como Prática da Liberdade” coloca que a palavra deve se desvincular das ideologias alienantes e tornar-se o instrumento de uma transformação do homem e da sociedade. Este seria o papel da escola: lugar de ensinar o aluno a ler o mundo e nele intervir positivamente.

O homem é um ser de relações, um ser histórico, político, cultural e social. A sua capacidade de abstrair, de compreender os outros, de compreender o seu tempo, de compreender a si mesmo, o seu meio e de transformar a natureza para obter seu próprio sustento é o que o distingue dos outros animais (FREIRE, 1997, p. 40).

Paulo Freire nos leva a refletir para além da prática educativa. Nos leva a compreender que dentre todas as exigências do trabalho social, no cotidiano do profissional atuante no contexto da assistência social, o trabalho deve se pautar no respeito aos saberes de outrem, na rejeição de qualquer forma de discriminação, na reflexão crítica para a prática, no respeito e reconhecimento da identidade social e cultural dos assistidos. Nas palavras do próprio Freire (1997):

Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir quando digo: Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as

condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não-eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a da classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos (FREIRE, 1997, p. 41).

Para Paulo Freire o processo educacional é uma transmissão do patrimônio cultural, é o despertar das potencialidades humanas, a reflexão do que se vive, a capacidade de modificar a realidade e o aprimoramento do ser humano. Com ideias humanizadoras reformulou a educação, inserida num sistema educacional opressor, defendendo o princípio ético de que a educação pode reconhecer a condição humana. Isso inspirou o conceito de educação social, pois acreditava-se que por meio dela as mudanças sociais almejadas seriam conquistadas.

De acordo com Demo (1994) a educação social também consiste em passar pelos processos de conscientização, pelo – aprofundamento da tomada de consciência, compreensão da realidade; diálogo, pelo – princípio da comunicação, da criticidade e da convivência; e conhecimento, pela – aprendizagem, aquisição e reinvenção de uma prática fundamentada na cidadania e na ética.

1.2.2 A legislação e o perfil do pedagogo atuante nos Centros de Referência de Assistência Social - CRAS

A pedagogia pode gerar intervenções em variados campos e contextos sociais, como atividades de esportes e lazer, atendimento ao jovem aprendiz, recuperação de adolescentes e crianças em situação de risco em diferentes espaços como projetos sociais, igrejas, ONGs, sindicatos, presídios, museus, empresas, e em programas de assistência social.

O trabalho do pedagogo nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) é recente e seus agentes ainda buscam a construção de uma identidade, se adequando às especificações e às realidades que aparecem.

Pimentel (2021) coloca que a falta de reconhecimento do pedagogo como cientista da/ para educação é latente entre os demais profissionais que atuam na Assistência Social. Além disso, a ausência de divulgação desses espaços e das graduações restringirem o papel pedagógico somente à escola torna-se um grande desafio, já que os pedagogos precisam estar sempre reafirmando o seu papel e a importância dele.

Apesar de na formação do pedagogo as resoluções darem foco no ensino formal, outros espaços reconhecem a importância desse profissional na equipe, é o caso do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), que ampliou o conjunto das categorias profissionais da equipe de

referência do CRAS reconhecendo outras profissões, como Antropólogo, Economista Doméstico, Sociólogo; Terapeuta ocupacional; Musicoterapeuta. e Pedagogo (BRASIL, 2011).

Essa mudança também pode ser observada na Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS): “a direção de profissionalização da política de assistência social, indicando parâmetros para a seleção de profissionais, a partir das especificidades locais, do conhecimento das necessidades de seus usuários e da disponibilidade de profissionais na região” (BRASIL, 2011, p. 33). Esta última ainda aponta a necessidade da efetivação dos profissionais de referência no, ou seja, “a seleção desses profissionais, se ainda não efetuada por meio de concurso público, deverá ser realizada mediante de processo seletivo regido pelos critérios da transparência, impessoalidade e capacidade técnica para o desenvolvimento das atribuições” (BRASIL, 1988, art.37).

Porém a divulgação de possibilidades de atuação fora dos muros das escolas para os pedagogos, tem se mostrado um tanto quanto ineficiente e pouco recorrente. Fato este que ressalta a importância de maior discussão sobre os campos de atuação da profissão para que eles possam lutar por espaços que já lhes são atribuídos legalmente. A princípio o profissional pedagogo que atuará no CRAS necessita compreender que, segundo Nascimento (2010, p. 33), “a essência da área social é trabalhar a libertação, o protagonismo do indivíduo, com intuito de superar as condições de desigualdades sociais, permitindo que este indivíduo excluído socialmente, possa ser incluído e ter uma vida digna”. Percebe-se, portanto, que a Pedagogia de Paulo Freire encontra na área social sua relevância.

Para Freire (2011, p. 120) “o que temos que fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação”. As atividades, palestras, eventos e oficinas desenvolvidas nos CRAS deverão produzir reflexões nas ações do cotidiano, porém, não basta apenas refletir sobre a situação de vulnerabilidade social, é preciso agir para que assim a realidade vivenciada seja transformada, modificada. A base dos programas ofertados nos CRAS está no diálogo e na humanização. Esses dois eixos são condutores da ação junto às famílias em situações de vulnerabilidades. Entende-se que a partir dessas duas premissas básicas, diálogo e humanização, a equipe poderá ter uma atuação mais efetiva e assim alcançar os objetivos pretendidos pela Política Nacional de Assistência Social, que são a reflexão, a ação e transformação.

Por sua vez, esse diálogo deve ser uma relação horizontal entre pessoas que se comunicam, baseado no amor, humildade, esperança, fé e verdade (FREIRE, 1967). Não é um diálogo hierárquico, que poderia ser devido à situação de vulnerabilidade das famílias, é sim um diálogo de igualdade onde as famílias e seus membros se sentem confortáveis em relatar as experiências vividas e que não são agradáveis a todos os ouvidos. É exatamente nesses diálogos de confiança que o pedagogo extrai todo o fundamento para a realização do seu trabalho.

Para Freire (2011) a humanização do Ser Humano se constrói no dia a dia, pois este é um ser inacabado e em um constante processo de aperfeiçoamento do “ser mais”. Considera-se que o

ser humano, bem como suas realidades, seja histórico e que não é algo pronto, necessitando uma busca contínua por realização, conhecimento, transformação e identidade.

Neste sentido, para Freire (2006), a educação traz possibilidades de mudança, conscientização, humanização e transformação sucessivamente. É um processo contínuo de desdobramentos, por exemplo, o desenvolvimento de um espírito crítico, que deve amadurecer com as experiências e vivências da caminhada.

1.2.3 O Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias (PAIF) e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)

O CRAS é o espaço físico que compõe a rede de referência do Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias (PAIF), nele se materializam parte da política de proteção social básica. O PAIF oferece um serviço de proteção social básico voltado para famílias em situação de vulnerabilidade (BRASIL, 2004a). Dessa forma o PAIF passou a integrar a rede de serviços socioassistenciais, de caráter continuado visa fortalecer e proteger a os vínculos familiares. A equipe que compõe o serviço se propõe então, através de ações protetivas e proativas, desenvolver as potencialidades familiares e comunitárias e fortalecer os vínculos.

O PAIF se organiza em um sistema de territorialidade, ou seja, famílias de um determinado território terão um CRAS para serem referenciadas. Este referenciamento se dá segundo critérios preestabelecidos de risco social, estruturados a partir da vulnerabilidade, da fragilização de vínculos, noções de pertencimento e sociabilidade. A conduta, dialógica e humanizada, se centra no fortalecimento da autoestima, na solidariedade, do pertencimento e do convívio social.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) propõe atividades realizadas em grupo, e é mais um serviço pertencente à Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Com ele busca-se complementar o trabalho realizado no Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias (PAIF), tendo o SCFV como principais objetivos:

[...] Complementar o trabalho social com família, prevenir a institucionalização e a segregação de crianças, adolescentes, jovens e idosos, em especial, das pessoas com deficiência, promover acessos a benefícios e serviços socioassistenciais, promover acessos a serviços setoriais, oportunizar o acesso às informações sobre direitos e sobre participação cidadã, possibilitar acessos a experiências e manifestações artísticas, culturais, esportivas e de lazer, favorecer o desenvolvimento de atividades intergeracionais (BRASIL, 2014, p. 19).

O SCFV possui ações voltadas para cada ciclo de vida, uma vez que cada etapa tem suas especificidades e demandas. Participam desse serviço crianças e adolescentes que foram resgatados de situação de trabalho infantil, sendo considerada, em conjunto com outros órgãos públicos, uma estratégia básica para o enfrentamento do trabalho infantil. Como exemplo de atividades desenvolvidas nos grupos podem ser citadas as brincadeiras, jogos, atividades artísticas, esportivas. Essas atividades possibilitam a interação entre os grupos, a ressignificação de experiências vivenciadas pelos usuários. Nessas estratégias a equipe busca o desenvolvimento

do sentimento de pertença, fortalecimento de identidade, socialização e a troca entre os grupos a comunitária, bem como a promoção de potencialidades.

Nesse sentido é importante entender que ambos os serviços, PAIF e SCFV, realizam atividades em grupos, porém são intervenções distintas. As atividades realizadas pelo PAIF são organizadas com antecedência, com metas de curto prazo, que devem ser alcançar um conjunto de famílias, por meio da “participação de seus responsáveis, ou outros representantes, sob a condução de técnicos de nível superior do CRAS” (BRASIL, 2016, p. 18). O SCFV, por sua vez, realiza atividades em grupo de acordo com a idade, e são conduzidas por um educador social ou facilitador de oficinas. “A organização dos grupos de acordo com o ciclo de vida dos usuários fundamenta-se na compreensão acerca das especificidades e desafios relacionados a cada estágio da vida dos indivíduos” (BRASIL, 2016, p. 20).

A Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (2009) mostra a descrição detalhada do serviço para cada faixa etária e determina a organização dos grupos por idade: a) até 5 anos, b) 6 a 14 anos, c) 15 a 17 anos, d) 18 a 29 anos, e) 30 a 59 anos e f) pessoas idosas. Apesar desta organização, os municípios também consideram as demandas referidas e necessidades dos participantes, ações intergeracionais e inclusão da pessoa com deficiência nas atividades do SCFV. Ainda em relação aos ciclos de vida, são organizados de forma transversal três eixos: participação, convivência social e direito de ser. A convivência social está no cerne do serviço de Proteção Social Básica, além de promover o fortalecimento de vínculos entre os familiares e a comunidade. É pela oferta de atividades, que tanto do PAIF quanto do SCFV, buscam estimular a participação dos usuários nos espaços de controle social, família, comunidade e escola. São as atividades que promovem a aproximação, ou reaproximação social, reforçam os vínculos afetivos das perdas e suas fragilidades, assegurando dessa forma o seu papel como sujeitos de direitos e deveres.

1.3 A atuação do pedagogo dentro do CRAS: uma visão além do educar

O conceito de educação sofreu alterações com o passar do tempo e, segundo Libânio (1999) não se restringiu apenas a educação formal dentro da sala de aula, mas também àquela fora dos muros da escola em diversos e diferentes ambientes:

De fato, vem se acentuando o poder pedagógico de vários agentes educativos formais e não formais. Ocorrem ações pedagógicas não apenas na família, na escola, mas também nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e outros grupos humanos organizados, em instituições não escolares. Há intervenção pedagógica na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas, nos quadrinhos, na produção de material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos e, também, na criação e elaboração de jogos, brinquedos (LIBÂNIO, 1999, p. 27).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia destacam no campo sobre a “Finalidade” como os profissionais devem ter uma preparação para os desafios futuros, tanto em

sala de aula como fora dos muros da escola. A formação do pedagogo deve transitar por vários campos de estudos, para permitir o conhecimento histórico, antropológico, filosófico, ambiental e ecológico, psicológico, político, sociológico, econômico, cultural entre outros. É requerido para estes profissionais:

[...] atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vista a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras (BRASIL, 2004b, p. 131).

Como vimos anteriormente a lei que garante ao pedagogo integrar a equipe dos CRAS dentro do SUAS, Resolução nº 17 de 20 de junho de 2011, decreta este profissional como trabalhador que poderá atender as especificidades dos serviços socioassistenciais. Esta legislação permite ao pedagogo, dentro da Assistência Social, atuar como técnico de referência nos CRAS junto com a equipe de técnicos de referência na Proteção Social Básica ou na Proteção Social Especial, em serviços que pode ser programas, projetos, assessoramento, vigilância e defesa de garantias de direitos socioassistenciais, além de atuar como coordenador das oficinas desenvolvidas pelo SCFV, assim como em cargo de gestão.

A despeito da lei que garante a este profissional a atuação no contexto da Assistência Social, ainda há muita oposição dos profissionais historicamente atuantes na área, e uma desvalorização deste trabalhador em realizar seu trabalho seja como mediador, técnico de referência, coordenador de atividades ou gestor, nestes espaços profissionais. Uma das atividades mais importantes para a prática-crítica, segundo Freire (2002), é a troca de experiência entre indivíduos em momentos coletivos, de forma dialógica possibilita a reflexão, a troca de vivências, sentimentos e emoção, o que instiga o desejo de transformação.

A educação do licenciado em Pedagogia, para Budtinger (2019), quando ocorre através da investigação, da preposição de estratégias reflexivas, críticas e interdisciplinares, que permitam ações desde o planejamento até a execução, bem como a avaliação de atividades educativas podem conduzir a uma formação mais qualificada, eficiente e efetiva. Em conjunto são necessárias atividades que visem a observação, análise, execução e avaliação do agir docente e seus impactos ou não na aprendizagem. Os campos de atuação do estagiário não necessariamente necessitam ser em espaços formais, as práticas de gestão podem ocorrer junto a processos educativos escolares e não-escolares.

Pimentel (2021), ao entrevistar duas pedagogas atuantes no CRAS do município de Erechim/RS, notou que as funções exercidas pelas entrevistadas são muito relacionadas ao universo pedagógico, pois organizam metas, fazem projetos, criam e desenvolvem oficinas que visam contemplar o que os sujeitos necessitam. Estas ações representam uma especificidade de trabalho do pedagogo, uma das potencialidades que este profissional possui.

Para Libâneo (1999), o pedagogo pode e deve vivenciar suas experiências em campo, efetivando suas atividades em vários segmentos tanto educacional como em práticas sociais:

O pedagogo é um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, atendendo as demandas socioeducativas decorrentes de novas realidades, novas tecnologias, mudanças nos ritmos de vida, a presença nos meios de comunicação e informação, dentre muitas áreas que requerem a contribuição do pedagogo (LIBÂNEO, 1999, p. 30-31).

O pedagogo na estrutura dos CRAS, atuando junto ao PAIF, deve atender a grupos de famílias, por meio de dinâmicas e ações planejadas, organiza palestras, oficinas e eventos junto às comunidades, com objetivo principal de prevenir situações de risco social, desenvolver sentimentos de pertença, ampliar trocas culturais e de conhecimentos, fortalecendo, assim os vínculos e estimulando a socialização comunitária.

No SCFV o pedagogo atua como coordenador das diversas oficinas oferecidas, como as de artesanato, música, capoeira, ginástica, dança, entre outras, atendendo grupos de crianças, adolescentes, adultos e idosos em situação de vulnerabilidade social, isolamento e negligência, entre outras situações e objetiva oferecer a ajuda necessária à superação dessas dificuldades através da efetividade dos direitos sociais, do estreitamento dos vínculos afetivos, da superação de conflitos e da socialização.

Outras funções do pedagogo no SCFV contemplam: a busca ativa; o planejamento e coordenação de atividades realizadas no SCFV; acompanhamento da frequência dos usuários nos serviços; a promoção de reuniões e palestras com as famílias e indivíduos atendidos pelo serviço; a elaboração de material didático; a elaboração de material visual de cunho educativo e informativo; a organização de palestras de divulgação dos serviços; e a capacitação continuada para os agentes sociais que atuam nas oficinas, dentre outras atividades em que a equipe precise de sua intervenção.

Monteiro e Costa (2017) apontam que o pedagogo dentro do CRAS, além de exercer atividades educacionais com os usuários deste centro, também atua como coordenador de atividades, na organização e norteamto das intervenções realizadas, juntamente com psicólogos, orientadores sociais e outros que integram grupo de profissionais, almejando sempre alcançar os objetivos do projeto.

Caliman (2006) coloca que a Pedagogia Social enquanto campo de ensino, pesquisa e atuação, visa a promoção de condições de qualidade de convivência, fortalecimento do exercício de cidadania, promoção, proteção e fortalecimento social de pessoas e comunidades em condições de vulnerabilidade. Diante do exposto pode-se considerar que a atuação do pedagogo no contexto da assistência social exige sensibilidade e consciência de que o público, assistido pelos CRAS, necessita mais do que aprender qualquer técnica ou saber, este público precisa se sentir pertencente a uma sociedade com direitos e deveres. Desta forma a pedagogia social se apresenta ativa e pode ser considerada como ferramenta de análise das condições de desigualdade social, com o intuito educativo para superação das vulnerabilidades sociais do público assistido.

1.4 Considerações Finais

Este trabalho de pesquisa bibliográfica buscou refletir sobre atuação do pedagogo no contexto da Assistência Social, mostrando sua atuação dentro do CRAS e a importância de suas intervenções, que vão muito além do papel educador.

Foi possível levantar com esta pesquisa que o pedagogo, em sua formação, está habilitado para trabalhar em ambientes não escolares, com regulamentação na LDB (1996) e norteamento de sua formação através das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (2006) para tais experiências.

A Pedagogia Social, em termos práticos e conceituais, vai além do conceito de educação não formal estudado no curso de pedagogia, sendo urgente uma discussão ampla sobre a necessidade de reorganização curricular que possa ofertar novos conteúdos para estes profissionais.

Ao verificarmos nas grades curriculares que, por mais que o pedagogo seja um profissional que pode atuar em diversos espaços, as universidades tendem a abordar majoritariamente durante o curso, assuntos ligados à docência. Acreditamos que não é realmente possível em quatro ou cinco anos conseguir abarcar tudo sobre a profissão do pedagogo de maneira aprofundada, porém precisa-se sim entrar para discussão todas as possibilidades (PIMENTEL, 2021, p. 75).

Partindo destas reflexões, de acordo com Libâneo (2005), esta formação deve abranger novos perfis profissionais e demandas da sociedade, incorporando as mudanças tecnológicas e socioeconômicas. Esta formação, portanto, não se resume ao ambiente escolar, havendo novos campos educativos, tais como sistema prisional, hospitais, museus, igrejas, empresas, e, o objeto de nosso estudo, os CRAS.

Ao responder a questão sobre “qual o papel do pedagogo em contexto não escolares, mais especificamente na assistência social?” esta pesquisa trouxe reflexões, ainda que superficiais, a respeito do papel do pedagogo como agente de transformação social, tomando por base a sua atuação e as suas intervenções ao compor as equipes dos CRAS, não obstante, o pedagogo procura promover o desenvolvimento a partir de intervenções nas comunidades, além de contribuir para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e idosos, por meio de projetos e ações.

É fundamental ressaltar que embora este estudo tenha levantado algumas de suas funções dentro dos serviços apontados, a atuação deste profissional pode se caracterizar como mais inovadora e extensa, indo além das breves colocações deste artigo. Nesse sentido, cabe ao pedagogo compreender novos contextos em que ele está inserido, da mesma maneira como sua formação acadêmica deve incorporar as possibilidades para as reflexões destes contextos, sendo através da inclusão de maior conteúdo e carga horária a respeito desses, ou ainda, a partir da pluralização de espaços de práticas pedagógicas que transcendam a escola.

Este estudo aponta que há a necessidade de inflexões na perspectiva da formação acadêmica para que estas contemplem esses outros espaços de atuação profissional, ainda que este debate tenha que ser mais bem desenvolvido no Brasil. O resultado desta mudança

propiciará um aprofundamento não só reflexivo sobre os contextos, como também em inovações metodológicas e práticas que propiciem, inclusive, a inserção desses profissionais no mercado de trabalho.

Nesta direção, discutir e identificar o trabalho que o pedagogo exerce na Assistência Social, em especial nos CRAS, se faz necessário e urgente, a fim de trazer luz para questionamentos como: a formação acadêmica do profissional de pedagogia o prepara para atuar na Assistência Social? O pedagogo está habilitado para o desempenho destas funções? Quais seriam suas funções nos CRAS? Quais seriam suas contribuições no contexto da PNAS?

Pensar na relevância da contribuição do pedagogo na PNAS é reafirmar sua importância para o desenvolvimento crítico na formação cidadã. Considerando sua atuação de forma interventiva na superação de conflitos e fortalecimento de vínculos afetivos e sociais dos atendidos, em especial na superação das vulnerabilidades sociais, buscando meios e possibilidades de transformação na vida dos que buscam educar-se, seja no contexto escolar ou em qualquer outro espaço em que ocorra uma ação educativa.

O pedagogo atuando no contexto social deve estar sensibilizado e consciente de que a educação social é o mecanismo que amplia os princípios e práticas da dignidade humana, da liberdade e da justiça social (FREIRE, 1997).

Em resumo, a discussão sobre este tema necessita ser ampliada e pesquisas precisam ser realizadas e divulgadas para que estudantes de pedagogia e pedagogos formados possam expandir as possibilidades de atuação desta profissão para além do contexto escolar, uma vez que a educação ocorre em todos os lugares onde há relação entre sujeitos.

Este trabalho, por fim, se encerra com uma colocação de Paulo Freire (1997, p. 96) necessária e que instiga a reflexão: “A Educação transforma, é um ato de coragem, de amor, de resistência! Que possamos cada dia mais valorizar seus profissionais e compreender a importância desses e suas lutas diárias dentro da sociedade para a transformação na vida de muitos sujeitos”.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 de set. 2021.
- BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 5.085, de 19 de maio de 2004**. Define as ações continuadas de assistência social. Brasília: Diário Oficial da União, 2004a.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Política Nacional de Assistência Social**: texto da Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004. Brasília, 2004b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP 1/2006. Brasília: Diário Oficial da União, 2006.

- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Tipificação Nacional dos serviços socioassistenciais**: texto da Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **NOB-RH Anotada e Comentada**. Brasília, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 05 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Diário Oficial da União, 2021.
- BUDTINGER, C. R. M. **O papel do pedagogo em instituições não escolares**. 2019. 31f. TCC (Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia) – UNIJUÍ, Santa Rosa, 2019.
- CALIMAN, G. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**, UNISAL – Americana/SP – n. 23, p. 341-368, 2010.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.
- FONTELLES, M. J. *et al.* Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Rev. Para. Med.**, v. 23, n. 3, jul.-set. 2009.
- FREIRE, A. M. A. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. **Interface- Comunicação, Saúde, Educação**, v. 5, n. 8, p. 147-152, 2001.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GADOTTI, M. Perspectivas atuais em educação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, 2000.
- GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

- GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social**. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.
- GOMES, A. F. B. **A Pedagogia Social na Educação Infantil**: Possibilidades de trabalho com a comunidade. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/zENS9>>. Acesso em: 23 de ago. 2021.
- LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- LIBÂNEO, J.C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**. Editora da UFPR, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.
- MONTEIRO, A. L.; COSTA, A. R. L. O pedagogo no Centro de Referência da Assistência Social – CRAS. **Revista Eletrônica Acta Sapientia**, v. 4, n. 1, artigo 3, 2017.
- PIMENTEL, D. C. **Para além dos muros da escola**: o pedagogo na assistência social atuando no município de Erechim-RS. 2021. 89f. TCC (Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2021.
- ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.
- RYYNÄNEN, S. A Pedagogia Social na Finlândia e o contexto brasileiro. *In*: SILVA, R. da.; SOUZA NETO, J. C. de; MOURA, R. A. de. (Org.) **Pedagogia Social**, p. 61-82 São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.
- UFLA – Universidade Federal de Lavras. **Projeto Político Institucional Universidade Federal de Lavras (2021 - 2025)**. Disponível em: <<https://ufla.br/pdi>>. Acesso em: 23 de nov. 2021.
- UFLA – Universidade Federal de Lavras. **Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia a distância, 2021**. Disponível em: <<https://dade.ufla.br/projetos-pedagogicos-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 23 de nov. 2021.

2

OS BRINCARES NO TRATAMENTO ONCOLÓGICO INFANTIL

Sabrina Carvalho Pereira
Estela Aparecida Oliveira Vieira

2.1 Introdução

O brincar durante o tratamento oncológico infantil chama a atenção devido à importância da ludicidade, da imaginação e da criação para as crianças. No entanto, se por um lado sabemos de sua importância para a criança, por outro existem limitações impostas pela realidade no contexto hospitalar e pelo próprio tratamento oncológico. As limitações se dão devido à fragilidade física advinda de medicações, cirurgias, internações, amputações entre tantas outras que possam surgir, segundo cada caso e suas especificidades clínico psicológicas. Outro ponto a ser levado em consideração é a infraestrutura hospitalar e a oferta de um ambiente acolhedor, acolhedor e de apoio para que a criança tenha acesso às atividades comuns ao seu cotidiano, por exemplo, o brincar (OLIVEIRA; MATOS, 2019).

Assim, se torna desafiadora a busca da identificação, compreensão, aplicabilidade, restrições e possibilidades que o brincar nesse ambiente específico pode apresentar. Pesquisar sobre essa temática é relevante, pois o brincar e a brincadeira estão presentes na vida das crianças, e assim como apontam Oliveira e Matos (2019), as que estão em tratamento enfrentam diversas limitações e restrições que impedem o deleite de todas as possibilidades do brincar. Neste sentido, pensar os brincares aliados ao tratamento oncológico infantil abre caminhos para que crianças e profissionais descubram novas possibilidades e auxiliem no tratamento, de forma que o sucesso seja maior e o percurso do tratamento menos pesado para os envolvidos.

Para além do apoio pedagógico, que é direito da criança e do adolescente hospitalizados por um longo período³, os aspectos citados acima apontam a relevância social, científica, tecnológica e acadêmica, pois o brincar é parte da formação do pedagogo. Também, o brincar no ambiente hospitalar pode desencadear estudos relacionados aos seus limites e possibilidades nesse ambiente (MOTTA; ENUMO, 2004). Outro ponto importante é a necessidade de brinquedos adequados às crianças hospitalizadas e assim ofertar, através de ações concretas, apoio nos aspectos biopsicossocial da saúde das crianças e seus familiares no decorrer do tratamento oncológico.

³ Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018. Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar acrescida do seguinte art. 4º-A: “Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa” (BRASIL, 1996, n.p).

Neste estudo temos por objetivo, a partir de uma revisão da literatura, identificar de que modo os brincares se dão nos hospitais oncológicos e sua influência no tratamento da criança hospitalizada.

2.2 Bases teóricas para entender a viabilização dos brincares no tratamento oncológico

Estudar os brincares em hospitais oncológicos possibilita identificar se os brincares influenciam o prognóstico da criança em tratamento oncológico. Para tal, foi realizada a seleção dos textos com base em alguns critérios (VIEIRA, 2022): i) partindo da questão problema: “Como se dão os brincares no ambiente hospitalar e qual sua influência no tratamento oncológico infantil?”, foram então estabelecidos os recursos e estratégias para busca e seleção. A (ii) fonte de busca foi estabelecida em portais de periódicos acadêmicos: Google Acadêmico, Scielo, Periódicos Capes; foi postulado como (iii) idioma o português; os (iv) Descritores foram “brincadeira”, “oncologia”, “criança” e “prognóstico” e para selecionar os textos que abordassem a temática de maneira mais aproximada foi utilizado o (v) operador booleano AND; e foi estabelecido como limite de (vi) data de publicação os textos encontrados entre 2018 e 2020 e; os (vii) material poderiam ser artigos, TCCs, dissertações, teses e publicações em congressos e revistas.

Após a leitura minuciosa das publicações selecionadas, visto que se enquadraram nos critérios propostos, e com base na proposta de análise do conteúdo de Bardin foram elaboradas categorias para melhor organização dos dados obtidos. Bardin (2016), orienta que a análise do conteúdo a ser explorado deve perpassar por três fases sendo: pré-análise (fase de organização), exploração do material e tratamento dos resultados.

No decorrer da pesquisa é necessário atentar-se para que se tenha homogeneidade, exaustividade, representatividade, exclusividade e pertinência (BARDIN, 2016). Nesta ótica, selecionamos os 13 trabalhos, apresentados no quadro 1 e durante o decorrer da pesquisa foram sendo propostas as categorias, sendo elas: brincadeira, oncologia, criança, prognóstico, família e artigos de outras áreas (psicologia, enfermagem etc.). Foi possível identificar que as pesquisas levantadas foram desenvolvidas pelas áreas da psicologia (4), terapia ocupacional (2), enfermagem (6), fisioterapia (1).

No processo de categorização (SILVA et al., 2020), foram identificados quatro trabalhos qualitativos, correspondentes aos números 3,4,5 e 6, que abordavam a importância do brinquedo terapêutico, ou seja, das brincadeiras e atividades lúdicas no prognóstico e maior adesão ao tratamento oncológico proposto às crianças hospitalizadas, bem como o retorno familiar referente à percepção de que os infantes se apresentam mais tranquilos e com sentimentos mais positivos.

Para aprofundar os conhecimentos sobre as áreas de interesse, foi realizada a categorização e, no decorrer desta, identificou-se a grande relação entre o brincar e o brinquedo terapêutico com maior aceitação e adesão das crianças em relação ao tratamento, que além de melhora no prognóstico gera impactos diretos também nos responsáveis que acompanham os infantes no processo de internação para tratamento oncológico.

Quadro 2.1: Artigos selecionados para compor a revisão sistemática.

	Artigos utilizados na revisão
1	VENTURA, T. S. A criança, o câncer e o hospital: o viés da psicologia para o tratamento oncológico infantil. <i>Psicologia.pt</i> ISSN 1646-6977 Documento publicado em 01.04.2018. Disponível em: < https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1189.pdf >. Acesso em: 29 de ago. 2020.
2	BRANDÃO, C; CARVALHO, J.L; RIBEIRO, J; COSTA, A.P. A prática na Investigação Qualitativa: exemplos de estudos. <i>In:</i> BRANDÃO, C.; CARVALHO, J. L; RIBEIRO, J.; COSTA. A. P. (Org.). A participação da criança e da família no desenvolvimento de tecnologias de informação inovadoras na área da saúde , p. 121-152. 1. ed., julho de 2018.
3	SILVA, C. S. Da magia à imaginação: o uso dos contos de fadas pelo terapeuta ocupacional no seu cuidar em um serviço de oncologia. Lagarto/SE, 2018.
4	GIAXA, A. C. M. <i>et al.</i> A utilização do jogo como recurso terapêutico no processo de hospitalização da criança. Rev. SBPH , v. 22, n. 1, São Paulo, jan./jun. 2019.
5	AZEVEDO A. R. A. A equipe de enfermagem e o cuidar de crianças oncológicas hospitalizadas. Mossoró, 2019. Faculdade de Enfermagem Nova Esperança de Mossoró/RN.
6	SILVA, C. D.; FRIZZIO, H. C. F.; LOBATO, B. C. Intervenção do terapeuta ocupacional junto às crianças com câncer: uma revisão dos Anais do I Congresso da Associação Científica de Terapia Ocupacional em Contextos Hospitalares e Cuidados Paliativos. REFACS (on-line), 2017.
7	PALHAVÃ, G. Efeitos das atividades lúdicas na reabilitação infantil no contexto hospitalar do Brasil. Revista Pesquisa e Ação , v. 6, n. 1, p. 24-37, 2020.
8	BASTOS, A. C. S. B. Na iminência da morte: Cuidado Paliativo e Luto Antecipatório para crianças/adolescentes e os seus cuidadores. Tese (Doutorado em psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
9	MORAIS, G. S. N. <i>et al.</i> Experiência existencial de crianças em tratamento quimioterápico sobre a importância do brincar. Rev. Rene , Fortaleza, v. 19, p. 33-59, 2018.
10	MOTA, F. B.S. Repercussões do tratamento oncológico na qualidade de vida de crianças e adolescentes internados em uma instituição pública hospitalar. 2017. 137f. Dissertação (Mestrado em Saúde e Ambiente) – Universidade Tiradentes. Aracaju, 2017.
11	TEIXEIRA, S. R. O. Brinquedoteca hospitalar na cidade de São Paulo: exigências legais e a realidade. Brincar na saúde. Brinquedoteca hospitalar. Direito de brincar. Humanização. Catálogo USP. São Paulo, 2018.
12	FERNANDES, L. M. S. Desenhos estórias de crianças com câncer acolhidas na casa hospedaria: desvelando seus significados. 2017. 107f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
13	SANTANA, J. Narrativas plurais e práticas educacionais. SANTANA, J. (Org.). Palmas: EDUFT, 2019.

Fonte: elaboração própria (2021).

Foi identificado também que a criança perpassa por um distanciamento de seu convívio social e familiar, deixa de brincar, ver os amigos e ir à escola, fatores estes que colaboram para o entristecimento, não aceitação do adoecimento, medo do tratamento, rupturas familiares, além de desgaste emocional e físico da criança adoecida e de seu(sua) acompanhante. Contudo, foi

apresentado também que os brinquedos terapêuticos podem romper com este ciclo. Assim, nas páginas que se seguem iremos abordar o tema a partir das categorias encontradas.

2.3 O brincar, o jogo e o lúdico fazem parte da infância...

Apesar da proximidade de significado e pelo uso coloquial que temos das palavras brincar, ludicidade e jogar no nosso dia a dia, elas possuem conceitos diferentes quando utilizadas na academia. A ludicidade ou o lúdico origina-se da palavra latina *ludus*, que significa brincar ou jogar e apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. De tal maneira, podemos entender que o termo lúdico se refere ao divertimento, não necessariamente ao aprendizado e tem grande importância no processo de desenvolvimento a curto e longo prazo (KISHIMOTO, 2002). O brincar e seus significados se entrelaçam com a cultura da criança, e antes de saber brincar a criança aprende a brincar e forma conceitos. A autora menciona como exemplo a brincadeira de esconder o rosto, ou parte do corpo, no qual a criança passa a reconhecer características essenciais do jogo, como o faz-de-conta, a inversão de papéis, a repetição ou a necessidade de um acordo entre parceiros, sendo necessários os pré-requisitos para que ele ocorra.

Então podemos pensar no brincar como estratégia de ensino e aprendizagem, pois apoiada em atividades lúdicas e jogos, a criança irá formar conceitos, diferenciar ideias e estabelecer relações lógicas, o que permite a integração de percepções, projeções e estimativas compatíveis. Esse processo se relaciona ao crescimento e desenvolvimento físico e cognitivo, e mais ainda, o integra à sociedade em um processo de socialização e absorção de sua cultura. Assim, o lúdico é um estado em que a criança tem sua consciência ampliada, onde passado e presente se fundem de modo a oportunizar um futuro de possibilidades.

O estado lúdico é a vivência da experiência que envolve ação, sentimento e pensamento de modo pleno, dando-se nos níveis social, emocional, mental e corporal de forma integrada e integral. Ou seja, cada indivíduo processa o lúdico de forma única e em conformidade com suas especificidades (BACELAR, 2009). O jogo é tido como divertimento das partes envolvidas, mas que têm regras a serem cumpridas, é uma atividade interpretativa, representativa e imaginária. Já o brincar é um divertimento que é próprio da criança, sem regras previamente propostas e livre. Sendo os brincares as várias maneiras que as crianças brincam e criam seus brinquedos e brincadeiras.

Sem perder de vista sua função lúdica e educativa, Giaxa *et al.* (2019) apontam que o brinquedo na brincadeira é considerado um estímulo, sendo assim um facilitador de interações com as pessoas que estão brincando com a criança. Ou seja, o brinquedo é um acessório, pois o brincar está no imaginário infantil. O jogo então é visto como instrumento que corrobora para a aprendizagem e comunicação, permitindo a quem joga a construção de uma relação com si próprio, com o mundo e com o ambiente. O autor ainda cita que o jogo é uma atividade lúdica estruturada devido suas regras e que o brincar é considerado uma atividade lúdica onde não há uma estrutura predefinida. Dependendo da intencionalidade pedagógica proposta pelo educador, todos esses elementos podem ser estratégias de ensino ou não.

Pensando no ambiente hospitalar, Palhavã (2020) ressalta que o uso de jogos, brinquedos, quebra cabeças, brinquedos de encaixe, livros de colorir, lápis de cor, massa de modelar, objetos coloridos que possuem efeitos visuais e sonoros, bem como tantos outros recursos podem ser utilizados nas atividades lúdicas dentro dos hospitais, inclusive os de tratamento oncológico infantil. Tais recursos auxiliam as crianças a expressarem sentimentos e emoções, pois na vivência da brincadeira a criança compõe sua história e a assimila, consegue gerenciar melhor os sofrimentos enfrentados pela hospitalização e tratamento oncológico, bem como proporciona qualidade de vida, oferta também à criança possibilidades de socialização, além de fomentar o vínculo e dar abertura para que o infante se expresse com o profissional de saúde. O brincar e a brincadeira aqui são instrumentos auxiliares na interação entre ambiente e criança. Para dar vazão aos sentimentos e emoções, os brinquedos simbólicos são utilizados.

Giaxa *et al.* (2019) explana que proporcionar a possibilidade do brincar para a criança gera um contexto positivo e intrínseco à infância. Cita ainda que já era recomendado na década de 1960 (GEIST; MANSEN, 1965), mesmo não havendo legislação específica, que a criança hospitalizada deveria ser informada sobre os procedimentos a serem realizados e poderia levar o brinquedo que mais gostasse para ser sua companhia no período de internação.

Através do brincar a criança desenvolve estratégias de enfrentamento para com a realidade vivenciada devido à internação hospitalar para tratamento oncológico. O brincar durante o tratamento vem como promotor de autonomia e leva a criança a ressignificar a internação, as experiências desagradáveis frente ao adoecimento, bem como as mudanças ocorridas. A criança ainda através da brincadeira se expressa, comunicando não verbalmente suas dúvidas e medos (GIAXA *et al.*, 2019).

Ventura (2018) aponta que no contexto hospitalar, os principais recursos lúdicos são os brinquedos, sendo alguns deles materiais de desenho, quebra cabeças, bonecos, carrinhos, massa de modelar etc. Estes recursos auxiliam a criança a se preparar para os procedimentos médicos, facilita o vínculo entre profissional e criança, além de auxiliar o infante tocante aos processos envolvidos na hospitalização. O autor ainda enfatiza que:

É cientificamente comprovado que crianças sadias se beneficiam com a brincadeira incorporando em seu comportamento habilidades como: o desenvolvimento da percepção corporal, temporal, equilíbrio, desenvolvimento do pensamento abstrato, internalização de regras etc. Não seria diferente com os pacientes pediátricos que apesar de obterem ganhos mais modestos, devido as repercussões frente ao adoecimento, ainda assim serão extremamente beneficiados com o uso desse método (VENTURA, 2018, p. 13).

Mesmo assim, como ressalta Moraes (2018), por mais que as crianças relatem os benefícios da brincadeira demonstrando satisfação, conforto e alívio trazem também à tona todo o descontentamento de se estar em ambiente hospitalar e de se preferir brincar e estar em seu ambiente familiar, ou seja, sua casa.

Assim, os jogos são instrumentos mediadores das relações estabelecidas no ambiente hospitalar entre a criança e o profissional que a acompanha. Sendo um grande aliado para o infante, pois proporciona a possibilidade de expressar-se de uma melhor forma sobre as situações vivenciadas (BRANDÃO; CARVALHO; RIBEIRO, 2018). Então, nesse caso os brincarões são também uma abordagem clínica, um veículo de comunicação que possibilita um ambiente agradável e motivador para que tal comunicação ocorra.

Mas a inclusão de brinquedos no ambiente hospitalar não é algo simples, e não se dá da mesma maneira que em uma escola, ou em uma brinquedoteca convencional. Silva, Frizzio, Lobato (2017) citam que há relatos de impasses na viabilização do brincar no ambiente hospitalar. Isso ocorre devido à necessidade de desinfecção dos brinquedos, bem como a necessidade de adaptação das brincadeiras para o ambiente e a infraestrutura ofertada.

Silva (2018) discorre que por meio do brincar as crianças vivenciam situações voltadas ao tratamento e à doença de forma única, em especial brincando com atividades de pintura e contos de fadas. Tal possibilidade advém da mescla do que a criança cria em fantasia e com o desconhecido que lhe é imposto pelo adoecimento e assim tem a possibilidade de criar formas únicas de enfrentamento. Este enfrentamento gerado de forma individual através do brincar é de grande valia visto que ao adoecer a criança passa por diversas modificações na rotina, necessitando de exames e procedimentos terapêuticos diversos e que conseqüentemente geram diversos sentimentos de desconforto, angústia, insatisfação etc.

Coelho (2000 apud SILVA, 2018) afirma que os contos de fadas, mitos, fábulas e outros tornaram-se verdadeiras possibilidades de conhecimento do ser humano bem como do lugar que ocupa no mundo. Portanto, a literatura infantil perpassa e entrelaça o mundo imaginário com o mundo real e oferta às pessoas oportunidade de vivenciarem e participarem dos problemas vinculados à vivência diária da realidade, como carência afetiva, conflitos, sentimentos bons e ruins, dentre tantas outras possibilidades, e assim com o desfecho da história desenvolvem soluções aos problemas enfrentados.

Giaxa *et al.* (2019) aponta que o brincar além de seu fim terapêutico quando auxilia a criança durante o tratamento baixando os níveis de dor e ansiedade, também estimula a memória, a concentração e a imaginação principalmente quando os jogos entram em ação visto que proporcionam a compreensão para os profissionais de como a criança está se sentindo em sua nova realidade vivenciada.

Para Giaxa *et al.* (2019), o lúdico então corrobora no processo de interação hospitalar das crianças em tratamento oncológico, promove o entretenimento e torna-se um passatempo, podendo ser tanto com relação às atividades mentais quanto físicas. O brincar é um domínio das limitações e capacidades da criança, além de ter a função de ação entre o real e o eu, entre a fantasia e a realidade. Desta forma o infante consegue através da brincadeira assimilar e formular as informações que lhe chegam e que não consegue expressar de forma verbal. O simbolismo presente no brincar substitui expressões verbais e passa a ser um modo da criança dominar suas limitações e capacidades, bem como de explorar a realidade que a cerca.

Teixeira (2018) cita a necessidade de se ter nas atividades lúdicas um profissional capacitado que reconheça a importância dos brinquedos terapêuticos e de uma equipe que também corrobore neste sentido. Para o infante hospitalizado os procedimentos também podem ser utilizados como meio educativo, uma vez que muitas vezes a criança não compreende por qual motivo está em um hospital e nem o motivo dos tratamentos.

Neste contexto incerto para o infante os brinquedos auxiliam na ressignificação do processo de adoecimento e tratamento, podem ser vistos ainda como capacitadores de funções fisiológicas, pois oportunizam à criança formas de melhorar ou manter suas condições físicas no decorrer das atividades (TEIXEIRA, 2018). O brincar tem a maior importância dentre as atividades que uma criança tem em sua vida, é através deste que se comunica com seu meio, expressa ansiedades, amores e frustrações.

Para Giaxa *et al.* (2018) o brincar é importante para o desenvolvimento social, motor, intelectual e emocional da criança, e que é através do corpo que o infante estabelece a comunicação com seu meio em primeira instância. O brincar então conta com quatro fases e possui funcionalidade. No tocante às fases, pode-se citar que:

A primeira fase, a dos jogos funcionais, está relacionada com a motricidade. A criança explora os objetos através dos sentidos. Nos jogos de ficção, o foco está no imaginário, porque é a partir da representação ou da imitação que a criança utiliza o brinquedo. Nos jogos de aquisição, começa a compreender, conhecer e imitar músicas, gestos e imagens. Por último, os jogos de fabricação consistem em atividades manuais, de criar, combinar, juntar e transformar (GIAXA *et al.*, 2019, n.p.).

Teixeira (2018) pontua que o brinquedo tem diferentes atributos, sendo: terapêutico quando a criança, conduzida por um profissional, dramatiza situações postas à sua idade, o que possibilita o infante identificar sentimentos e necessidades; há também o normativo, que é quando o brincar leva a criança ao prazer, mas não necessariamente precisa alcançar o objetivo proposto pelo profissional que a atende. O autor ainda menciona que o brinquedo terapêutico se classifica em três tipos: instrucional, quando a criança é orientada sobre os procedimentos a serem realizados; o catártico ou dramático, sendo possível com este a descarga das emoções; e o capacitador de funções fisiológicas, este proporciona à criança a utilização, conforme sua condição biofísica, de suas funções cotidianas do dia a dia como alimentar-se sozinha, locomover-se pela casa etc.

O brincar em ambiente hospitalar atua como importante ferramenta colaborativa no processo de hospitalização e tratamento, visto que o infante deixa o convívio escolar, familiar e social dos quais fazia parte e era parte. O adoecimento e tratamento fora do ambiente familiar traz prejuízos comportamentais, emocionais, físicos, espirituais, cognitivos e aflora os aspectos psicossomáticos do infante. Moraes (2018) afirma que o brincar destas crianças também sofre modificações visto que determinadas brincadeiras podem trazer riscos de agravamento devido à debilidade orgânica. A brincadeira contribui para que a criança tenha alívio de dor de forma não farmacológica, tenha sentimentos de alegria, contentamento e prazer, assim proporciona a manutenção da qualidade de vida das crianças que necessitam de tratamento quimioterápico ambulatorial.

2.4 Para além dos brincares, outros saberes necessários

Na intervenção pedagógica em sala de aula muito se fala da necessidade de se entender o contexto da criança e ele não poderia ser diferente para aquelas que se encontram em ambientes não escolares. No caso de crianças acometidas por câncer é importante entender o que é a patologia e seu impacto na vida dessas crianças e seus familiares. Ventura (2018) traz a definição de câncer, com base no Instituto Nacional de Câncer (INCA), como sendo o crescimento desordenado de células (malignas) que atingem órgãos e tecidos, podendo ocorrer a metástase, local onde o câncer se espalha por outras regiões do corpo. O câncer benigno é uma massa de células localizada e com desenvolvimento lento e raramente colocam a vida em risco. Por outro lado, os tumores malignos multiplicam-se aceleradamente e “estas células tendem a ser muito agressivas e incontroláveis, ocasionando o desenvolvimento de tumores (acúmulo de células cancerosas) ou neoplasias malignas” (VENTURA, 2018, p. 5).

Silva (2018) aponta que o câncer traz consigo diversas experiências que geram transtornos variados, alterações psicológicas e físicas, o que ocasiona restrições no dia a dia do paciente. Alguns dos sintomas e sinais podem ser desânimo, hipersensibilidade emotiva, apatia, raiva, depressão, falta de interesse para realizar atividades diárias e irritabilidade. Para além dos sintomas citados o tratamento antineoplásico pode gerar, conforme aponta Morais (2018):

[...] efeitos colaterais, locais e sistêmicos, exercidos pelas medicações necessárias ao tratamento antineoplásico constituem fatores que tendem a potencializar o sofrimento relacionado à quimioterapia. Isto porque os princípios ativos dos agentes quimioterápicos não atuam de forma específica nas células tumorais, causando toxicidade também nos tecidos saudáveis, que apresentam rápida proliferação celular (MORAIS, 2018, n.p.).

Além da toxicidade para todos os tecidos do corpo, Mota (2017) assinala que o tratamento oncológico gera efeitos colaterais desagradáveis como náuseas, vômitos, perda de peso, anemia, sangramento gengival, alopecia e diarreia. O autor ainda afirma que a:

[...] quimioterapia causa uma redução de elementos sanguíneos (principalmente neutrófilos e plaquetas), os pacientes geralmente se encontram em uma condição de vulnerabilidade. Febre, cuidados com a higiene, restrição alimentar, limitação de contatos e complicações do tratamento estão entre os principais fatores que podem aumentar o tempo de internamento (MOTA, 2017, p. 20).

Dessa maneira, conceituar o câncer como crescimento desordenado de células não é o suficiente para compreender a doença e seu impacto na vida do paciente oncológico. Deve-se levar em conta o estado biopsicossocial do paciente, ou seja, uma visão integral e humanitária do paciente para pensar e escolher as melhores estratégias a serem utilizadas, bem como os objetivos e a intencionalidade pedagógica ou não dos brincares.

2.4.1 Criança em tratamento

A criança durante o tratamento oncológico hospitalar está também sob influência da família. Isso porque na infância construímos, através das vivências socioculturais, nossa relação com o mundo e quando percebemos e construímos a relação com o próprio corpo. Neste sentido, adoecer enquanto se é criança é visto como um acontecimento atroz que deixará marcas e inseguranças relativas à possibilidade de recidiva. Por esses motivos, Ventura (2018) afirma que a criança lidará com o diagnóstico de forma espelhada à reação dos pais/responsáveis visto que, para ela, o fato de ter sido diagnosticada com uma neoplasia não contém sentido a não ser o que sua família interpreta do adoecimento.

Faz-se necessário dar voz então à criança para que esta possa apresentar a dimensão da doença em sua vida, pois mesmo que influenciada por seu entorno ela é vivenciada de forma singular. É necessário ouvir seus desejos, medos e vontades, ser reconhecida, legitimada e respeitada de forma a não se tornar objetificação a ser estudada e investigada no e pelo processo de tratamento (SILVA, 2018). Brandão reafirma que enquanto seres sociais são:

[...] capazes de produzir cultura e conhecimento, e como colaboradoras de pesquisa que conversam e opinam sobre o que acontece ao seu redor, compreende-se que elas devem ser consultadas, pois a própria dimensão ética garante-lhes o direito de consentirem ou não a respeito de sua participação [...] (BRANDÃO et al., 2018, p. 129).

Outro fator que revela a importância de se escutar a criança em tratamento é trazido por Giaxa *et al.* (2019) quando cita que ao receber o diagnóstico de neoplasia e a necessidade de internação, a criança desenvolve sentimentos e emoções como insegurança, medo, estresse e abandono. Isso porque essa criança será retirada de sua rotina familiar e escolar, passará por incômodos relacionados à dor, poderá ter medo da morte, ter percepção de fragilidade. Consequentemente haverá também mudanças na rotina e hábitos da família como um todo.

A criança necessitará adequar-se às normas e regras pré-estabelecidas pelo setor hospitalar tais como dieta alimentar, rotina local, respeitar os horários colocados, aceitar os procedimentos necessários bem como a medicação a ser administrada. A independência das atividades diárias também poderá ser alterada e sofrer diminuição devido a diversos fatores como restrições ao leito, estado clínico e/ou limitações físicas (SILVA et al., 2017).

Morais (2018) afirma que durante o tratamento quimioterápico das neoplasias malignas é necessário desconstruir junto a criança a representação de que o câncer é um mal que está nela e deve ser reprimido e vencido. Isso porque o período é permeado por sentimentos negativos gerados pela internação e tratamento oncológico invasivo, o que por si só pode gerar comportamentos de insatisfação e agressividade. A criança irá expressar, de várias maneiras, sua vivência que se constitui carregada de separação, pena, solidariedade e aborrecimento.

A dor sentida é física e psicológica, existe uma alteração corporal, a perda de autonomia e devido às intervenções necessárias para o tratamento da doença, seus corpos passam a ser objetificados. Deste modo a perda vai além da saúde pois transcorrem pelas restrições ao comer

e brincar, pelo afastamento do ambiente escolar, pela mudança repentina da casa para o hospital, dentre tantas outras. De outro modo, mesmo com todos estes percalços as crianças podem buscar novas formas de reconstruir e se relacionar (FERNANDES, 2017).

Por outro lado, a criança possui grande criatividade e utiliza os instrumentos hospitalares como brinquedos valendo-se das talas, fluxômetro, suporte de soro, balança, entre outros instrumentos e objetos, para conseguir prazer e realizar brincadeiras, e não apenas como objetos que lhes trazem dor (TEIXEIRA, 2018). Em alguns casos as crianças passam a ter a percepção dos objetos hospitalares como objetos passíveis de se brincar. O que era desconhecido e incômodo se torna conhecido e traz segurança, bem como possibilita que a ansiedade, dor e medo sejam amenizados. Não se pode desconsiderar a grande importância do brincar para a criança esteja ela internada ou não. No ambiente hospitalar o brincar tem conotação e valor terapêutico e auxilia os infantes no restabelecimento da saúde nos aspectos biopsicossociais, amenizando o peso da internação e oportunizando maior possibilidade de recuperação, gerando ainda segurança, estabilidade e meios para que o infante expresse suas emoções e sentimentos.

2.4.2 O Brincar diante de incertezas e prognósticos

Para a pedagogia e sua prática em ambientes não formais é importante também conhecer a repercussão das nossas ações nesses espaços. O pedagogo não pode se eximir do resultado que a educação, por consequência da ação docente, possui na vida das pessoas, seja este físico, mental, cultural entre outros (LIBÂNEO, 2001). A educação reconfigura a nossa existência e pode abrir janelas e portas.

A família do paciente acometido de câncer geralmente necessita de toda uma reestruturação de hábitos, o que na maioria das vezes não é fácil, pois esta mudança está acompanhada de uma forte carga emocional e prescritiva. Ventura (2018), nos chama a atenção para esse fato, quando afirma que há comportamentos disfuncionais das famílias que interferem diretamente no tratamento. Estes comportamentos ocorrem quando os responsáveis pela criança neutralizam ou negam o problema na saúde da criança por receio e tabu atribuídos ao câncer, diminuindo desta forma as possibilidades de cura visto que postergam o início do tratamento.

Pensar o ser humano de forma integral requer entender que o adoecimento não transcorre apenas de fatores biológicos, sintomáticos, clínicos e terapêuticos, mas perpassa pelas mais diversas esferas da vida como a educação e as relações sociais (SANTANA, 2019). O pedagogo precisa compreender esse ser e se compreender nesse novo espaço para que possa entender seu agir docente no ambiente hospitalar e toda carga emocional existente ali, inclusive a sua própria.

Neste sentido, Silva (2018) aponta que as histórias infantis contribuem para que as crianças possam assimilar e vivenciar seus sentimentos via fantasias e emoções. Os contos de fadas nestes casos tornam-se grandes aliados para que os infantes possam identificar suas experiências, alegrias ou dificuldades através do envolvimento dos atores enquanto sujeitos no enredo da história narrada. Esta brincadeira ainda permite que a criança passe a ter sentimentos bons e reais sobre a esperança de um futuro melhor, oportunizando o sustento necessário para perpassar pelo tratamento.

O hospital que possui estrutura para o brincar oportuniza às crianças a possibilidade de ampliação da recuperação, sendo o jogo terapêutico um facilitador e suscitador da reabilitação do infante, vindo a ser um fator de proteção (GIAXA et al., 2019). O jogo ao auxiliar a criança a ter um enfrentamento positivo e gerar bem-estar no ambiente hospitalar, tem seu valor terapêutico reconhecido quando aquele que brinca representa seu mundo real mesmo que de forma inconsciente.

O tratamento hospitalar que conta com um eficaz processo de reabilitação e consegue reduzir traumas e estresse, precisa de um ambiente hospitalar e atividades com supervisão de profissional capacitado. O recurso lúdico aqui é fundamental para o enfrentamento das consequências do tratamento, além de proporcionar momentos em que a distração está presente (PALHAVÃ, 2020).

Giaxa *et al.* (2019) concordam com a ideia de que o brincar no ambiente hospitalar tem ação terapêutica e que a dramatização dos procedimentos vivenciados proporciona às crianças ferramentas de enfrentamento da hospitalização e humaniza o atendimento oferecido aos infantes. Neste sentido, o lúdico é tido como:

[...] um instrumento facilitador e mediador para a adaptação às situações aversivas, como um recurso para o desenvolvimento infantil, principalmente quando é oferecida a oportunidade de material lúdico livre. Sobre a importância dada à escolha do material, de acordo com a idade, objetivo e contexto do paciente, principalmente à importância da liberdade de escolha e expressão psíquica do paciente através do brincar e jogar (GIAXA et al., 2019, n.p.).

A articulação entre os saberes desenvolvidos desde o início da formação profissional dos trabalhadores da saúde necessita dar prioridade para os processos psicossomáticos, sócio-históricos e da funcionalidade, de forma a contrapor e abandonar o pensamento estrito ao processo saúde-doença (SILVA et al., 2017), e aqui acrescentamos a importância do pedagogo nesse processo formativo e interventivo. Tais desdobramentos se fazem necessários de modo a romper com a prática individualizada pelo profissional que por vezes inviabiliza o atendimento das questões que se apresentam de formas mais complexas, a exemplo da não aceitação e baixa adesão ao tratamento pelo paciente demandando assim mudança na forma de ser, pensar e da conduta do profissional.

Neste sentido, Bastos (2019) complementa que se faz necessário aprimorar e estreitar as relações entre os atores envolvidos no contexto de tratamento oncológico infantil no ambiente hospitalar, visto que estão inclusos na necessidade de ressignificação e no processo da ruptura necessária para a construção de novas formas de lidar com o tratamento e todas as consequências advindas deste, bem como a necessidade de novos significados referentes ao adoecimento, cuidados paliativos e tratamento.

Mota (2017), discute os fatores que aumentam o tempo de internamento e por consequência influenciam na qualidade de vida dos pacientes, principalmente em caso de prolongamento do

tempo de internação na oncopediatria, como por exemplo, o próprio estado geral do paciente, o tipo de terapêutica medicamentosa de escolha. A fase da doença também influencia no tempo de internação, assim como o fato das drogas utilizadas serem menos agressivas com o decorrer do tratamento, possibilitando que o paciente tenha um melhor estado geral e assim reduza seu tempo de internação.

Com o prolongamento da internação Teixeira (2018) enfatiza a importância do brincar, pois a partir deste a criança se empodera e consegue lidar melhor com a situação que a cerca, expressando-se com seu brinquedo, levando também maior cooperação no tratamento e menor sofrimento. Como vem sendo descrito, o uso do brinquedo no espaço hospitalar traz benefícios incontáveis para o profissional, a criança e o acompanhante. Apresenta-se como meio do profissional compreender os sentimentos e necessidades da criança bem como de seu responsável/acompanhante, oportuniza o esclarecimento de situações novas e dificuldades de compreensão do tratamento.

2.4.3 O acolhimento familiar

A família tem importante papel no processo de tratamento e ao mesmo tempo pode adoecer junto com a criança com diagnóstico de câncer. Uma grande responsabilidade recai sobre os pais/responsáveis com o adoecimento da criança. Os irmãos e outras crianças da família terão seus cuidados muitas vezes colocados de lado em detrimento da urgência de atendimento das demandas do filho doente, no entanto este fato não retira dos pais/cuidadores o sentimento de impotência e culpa por não conseguirem cuidar de forma igualitária de todos os filhos. Neste sentido, faz-se necessário uma orientação via trabalho psicoeducativo pelo psicólogo com a família, pois devido à relação não funcional supramencionada as crianças e filhos saudáveis podem apresentar problemas escolares, sentimento de rejeição e culpa, além de manifestações psicossomáticas. Destarte, a família em conjunto com o psicólogo necessita também trabalhar com as demais crianças da família, para que sejam desmistificadas as fantasias criadas referentes a abandono (VENTURA, 2018), sendo aqui também importante a ação do psicopedagogo.

Giaxa et al. (2019) afirmam que a intervenção psicológica com os atores envolvidos oportuniza que o ambiente de tratamento se torne acolhedor, sendo conseqüentemente as experiências infantis canalizadas de forma positiva. Não se pode deixar de considerar que cada criança reagirá à experiência de passar por uma internação a seu modo, variando conforme hábitos familiares, idade e personalidade. O jogo inclui a criança e as pessoas que a cercam, bem como sua família. Esta última quando participa do jogo e da brincadeira consegue identificar o lugar da criança no sistema familiar, os sofrimentos em potencial, as alterações de desenvolvimento, auxilia nos procedimentos médicos, identifica as dificuldades de aprendizagem, proporciona qualidade de vida e auxilia na internação hospitalar e no prognóstico (GIAXA et al., 2019).

Quando as brincadeiras lúdicas oportunizam uma compreensão e comunicação apropriada entre família e criança o ambiente de internação passa a ser mais confortável para estes (AZEVEDO, 2019). Outro ponto importante seria que não apenas as crianças se beneficiam com os brincar. Bastos, no entanto, nos chama a atenção para o fato de que:

[...] alguns pais não estão preparados ou não conseguem compreender a necessidade da criança em compartilhar a experiência, as dúvidas e as angústias. Em muitos casos, a criança pode assumir o papel de cuidadora, na tentativa de proteger os pais do sofrimento, assumindo, por vezes, o papel de adulta e responsável, tentando confortar aqueles que estão à sua volta (BASTOS, 2019, n.p.).

Mota (2017) discorre que o processo de internação gera expressivas mudanças no cotidiano da família, ainda mais pela exigência de acompanhamento constante de um adulto com a criança internada. A família percebe o ambiente hospitalar como um espaço despersonalizado e que se regula por ações mecanizadas as quais preenchem o cotidiano muita das vezes de forma mecanizada. Neste sentido, Teixeira (2018) aponta que por mais hostil e frio que o ambiente hospitalar possa apresentar-se para a família, a criança o percebe de forma diferente e consegue brincar permeada com as mais diversas situações.

A família tem grande papel no processo de tratamento oncológico hospitalar da criança, sendo que esta pode ser facilitadora ou não de todo o percurso a que a criança perpassa. Importante salientar que quando o brincar entra em jogo as brincadeiras lúdicas que aproximam família, infante e profissional de saúde, geram momentos de prazer, conexão e ressignificação do processo de adoecimento e tratamento para todos os envolvidos.

2.4.4 Os brincar e os profissionais envolvidos

Como foi assinalado na metodologia, os trabalhos encontrados no estudo se referiam a atuação do brincar principalmente nas áreas da psicologia - 4 trabalhos - e enfermagem - 6 trabalhos - e os demais eram referentes a terapia ocupacional, fisioterapia, saúde e ambiente e práticas educacionais.

Em relação à terapia ocupacional, ficou claro que este desenvolve sua atuação na promoção da re(humanização) do ambiente hospitalar e das relações interpessoais, busca ampliar o bem-estar e a qualidade de vida do paciente, trabalha na preparação para o regresso à casa, busca desenvolver a manutenção do desempenho ocupacional e das capacidades funcionais, e quando se faz necessário, há também o acompanhamento domiciliar. Desenvolve ainda atividades que possibilitam uma experiência significativa e saudável na relação estabelecida entre paciente, terapeuta e atividades a serem desenvolvidas (SILVA, 2018).

Conforme aponta Ventura (2018), o psicólogo por sua vez desenvolve atividades voltadas para os sentimentos e as emoções. Giaxa *et al.* (2019) ressaltam que a psicologia hospitalar foca no suporte a ser ofertado ao paciente e sua família de acordo com a realidade vivenciada por este. Oferece ainda os esclarecimentos necessários sobre o contexto da doença e outros, além de auxiliar no fortalecimento de vínculos entre equipe, paciente e família. O jogo entra aqui como importante aliado na comunicação, acesso ao inconsciente e possibilita a autoexpressão. No relacionamento terapêutico o uso do jogo promove emoções positivas, promove o bem-estar emocional, ressignifica o medo e auxilia a criança no gerenciamento e minimiza o estresse.

Teixeira (2018) traz que a relevância do brinquedo terapêutico na formação do profissional de enfermagem é grande. Ressalta ainda que o brinquedo no trabalho da enfermagem é um grande facilitador e possibilita a melhoria na qualidade das intervenções a serem feitas com as crianças e é regulamentado pela Resolução do Conselho Federal de Enfermagem nº 546/2017 de 9 de maio de 2017 (COFEN, 2017).

Chamou-nos aqui a atenção a ausência de estudos que se referissem ao papel do pedagogo nesses espaços, apesar do fenômeno educativo estar intimamente relacionado às práticas educativas e se materializar em um trabalho educativo que vai para além do ambiente formal de educação. O pedagogo atua nas diversas facetas da prática educativa ligadas aos processos e organizações de assimilação e transmissão de modos de ação e saberes, também vistos no ambiente hospitalar nos quais as crianças estão inseridas para o tratamento oncológico, sendo este espaço educativo e de formação humana através da contextualização histórica. Podemos dizer que a pedagogia aqui está descobrindo seu espaço no ambiente hospitalar, mas não deixa de ter o seu lugar no processo no qual a criança perpassa para significar o momento de adoecimento e tratamento em ambiente hospitalar. Por fim, a pesquisa realizada destaca o tema e, após a análise dos materiais selecionados, pode ser identificado que a maioria das obras apresentam resultados que evidenciam a importância dos brincares no tratamento oncológico hospitalar, mas não foi possível identificar estudos voltados para presença do pedagogo.

2.5 Algumas considerações finais

A neoplasia maligna traz consigo o estigma de morte, e pensar neste estigma quando uma criança é diagnosticada com câncer é devastador, em especial para a família que em sua maioria não está pronta para lidar com tal situação. Nas crianças gera diversos sentimentos negativos como raiva, desânimo, depressão, desconforto e outros males decorrentes de internação hospitalar para tratamento, pois a criança é retirada de seu ambiente familiar. A criança lida com o diagnóstico e o tratamento pelo modo como seus familiares reagem ao diagnóstico e tratamento.

Ao buscar identificar os brincares no ambiente hospitalar pediátrico oncológico, foi possível também perceber a aplicabilidade, restrições e possibilidades que o brincar pode apresentar nesse ambiente. Foi possível identificar que o brinquedo, os jogos e o brincar são fundamentais para a criança, sendo esses um meio de construção da relação consigo mesmo, que auxilia na comunicação e aprendizagem. As atividades lúdicas corroboram para que as crianças consigam assimilar sua história, o adoecimento e o tratamento e proporcionam aproximação entre a criança em tratamento, o profissional de saúde e a família. O brincar oferta à criança a possibilidade de expressar seus sentimentos sejam bons ou ruins, mesmo que de forma não verbal, oportuniza ao infante amenizar sofrimentos, dores, frustrações e angústias, além de facilitar o processo de ressignificação do adoecimento e tratamento.

Mesmo que os recursos lúdicos tenham que se adaptar devido às especificidades do ambiente hospitalar e do grau de acometimento da criança, são válidos, pois ela pode por meio deles expressar seus sentimentos, além de poder compreender o momento em que vive e se

preparar para os procedimentos médicos. Melhora ainda a comunicação, gera um ambiente agradável e motivador.

O brincar no ambiente hospitalar aparece neste estudo como ação terapêutica, e as brincadeiras como as dramatizações, por exemplo, são ferramentas que as crianças podem utilizar como forma de enfrentamento da hospitalização. No entanto, o brincar e a brincadeira, parte integrante da formação do pedagogo, são atividades inerentes aos seres humanos, e para além do terapêutico, trabalha o desenvolvimento cognitivo da criança, principalmente nesse cenário. Este campo ainda é novo na pedagogia, o que pode ser percebido pela escassez de pesquisas encontradas na área. Mesmo que o tempo de permanência hospitalar varie em cada caso, a atuação do pedagogo junto à equipe e nas mais diversas frentes de práticas educativas possíveis nesse espaço, para além de abrir caminhos e possibilidades a serem cada vez mais conquistadas por esse profissional, permite tornar a vida da criança e do próprio ambiente hospitalar mais lúdica e agradável.

REFERÊNCIAS

- BACELAR, V. L. E. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. RETO, L. A.; PINHEIRO, A. (Trad.). 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2016.
- CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, Brasília, Brasil. Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul-dez, 2013.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COFEN – Conselho Federal de Enfermagem. **Resolução COFEN nº 0546/2017**. Disponível em: <<http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2017/05/RES.-546-17.pdf>>. Acesso em: 28 de abr. 2021.
- GEIST, H.; MANSEN, M. **As crianças vão para o hospital**. Rio de Janeiro: Centro Editor de Psicologia Aplicada Ltda (CEPA), 1965.
- GIL, A. C. *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- KISHIMOTO, T. M. (Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- LIBANEJO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, jun. 2001.
- MOTTA, A. B.; ENUMO, S. R. F. Brincar no hospital: estratégia de enfrentamento da hospitalização infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 19-28, 2004.

OLIVEIRA, J. J. A. B.; MATOS, O. S. Brinquedoteca hospitalar: importância para o brincar da criança hospitalizada com câncer. **R. Bibliomar**, São Luís, v. 18, n. 2, p. 35-49, jul./dez. 2019.

SILVA, J. M. L. da. *et al.* O brinquedo terapêutico instrucional como ferramenta na assistência oncológica infantil. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e408974253, 2020

VIEIRA, E. A. O. Revisão sistemática. *In*: MARTINS, R. X (Org.). **Metodologia de pesquisa: orientações com ênfase na área de educação**. Lavras: UFLA, 2022 (no prelo).

3

METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Juliana de Souza Resende
Pedro Ivo Borghi Nascimento Bruder
Giovanna Rodrigues Cabral

1.1 Introdução

Neste trabalho buscamos apresentar uma experiência com a utilização de metodologias ativas com crianças em processo de alfabetização, a partir do acompanhamento educacional semanal realizado nos anos de 2020 e 2021, durante o período de suspensão da oferta do ensino presencial nas escolas devido à pandemia de COVID-19. Compreendemos as metodologias ativas como ações pedagógicas descoladas do ensino tradicional, caracterizando-se “pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem.” (BACICH; MORAN, 2018, p. 17).

Entender o processo de aprendizagem como algo inerente ao ser humano é a base para refletirmos sobre as possibilidades de uma educação que coloque a criança como protagonista do seu próprio aprendizado. Afinal, somos seres ativos, e o nosso processo de desenvolvimento é construído a partir das nossas experiências, nas relações com o outro e com o mundo. No entanto, apesar de a escola ter o papel de promover entre as crianças e os jovens essas experiências e interações significativas, a prática educacional dita tradicional, amplamente difundida e realizada ainda hoje, está presa ao século XIX e continua proporcionando ambientes, currículos, ferramentas e metodologias de ensino pouco desafiadores, a partir dos quais as interações são promovidas na perspectiva do educador, sujeitando o aluno a uma atuação passiva em relação às suas aprendizagens. Essa ideia é reafirmada por Leão (1999, p. 189), para quem “a escola tradicional continua existindo de modo semelhante ao que foi em seu início”.

Em contraposição a essa perspectiva tradicional, é possível identificar as metodologias ativas de aprendizagem como alternativa pedagógica que coloca o aprendente como foco da construção do conhecimento, considerando suas curiosidades, motivações, aptidões e necessidades. Essas metodologias estão apoiadas nas concepções advindas da Escola Nova, movimento que preconizava que o ensino deveria estar centrado na experiência e nas vivências, sendo que a aprendizagem passaria pela construção da autonomia dos estudantes. De acordo com Bacich e Moran (2018), o movimento escolanovista, que teve como principal

pensador John Dewey, era pautado pelo aprender fazendo e orientado pelos princípios da iniciativa, da originalidade e da cooperação, favorecendo o desenvolvimento das potencialidades de cada aprendiz.

Da mesma forma, as metodologias ativas de aprendizagem pressupõem o envolvimento direto, participativo e reflexivo do estudante em todas as etapas da aprendizagem, criando, construindo, explorando e pesquisando.

Todavia, a visão da aprendizagem como um processo ativo não é recente. No início do século XX, Lev Vygotsky, precursor da teoria Histórico-Cultural, já demonstrava que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos ativos, como aponta Libâneo (2004):

O suporte teórico de partida é o princípio vygotskiano de que a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando a internalização de signos culturais pelo indivíduo, o que gera uma qualidade autorreguladora das ações e do comportamento dos indivíduos. Esta formulação realça a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, portanto o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual de aprendizagem pela qual o indivíduo se apropria da experiência sociocultural como ser ativo. Todavia, considerando-se que os saberes e instrumentos cognitivos se constituem nas relações intersubjetivas, sua apropriação implica a interação com os outros já portadores desses saberes e instrumentos (LIBÂNEO, 2004, p. 6).

Vygotsky trouxe diversas contribuições para a compreensão do processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Além da perspectiva de que o ser humano é um sujeito histórico-cultural, vamos destacar neste trabalho os conceitos de mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que nos ajudam a compreender as implicações pedagógicas das ações dos professores em sala de aula. Para Vygotsky a mediação tem um papel chave neste processo, uma vez que esta envolve a relação do sujeito com o objeto de conhecimento, a partir de um elemento intermediário, que geralmente é o outro sujeito mais experiente. Entretanto, essa não é uma relação passiva, mas sim uma relação dialógica, em que, a partir das experiências externas, mediadas pelo objeto social, o próprio sujeito parte do seu conhecimento atual para um nível maior de conhecimento.

Neste sentido, o papel do educador como mediador do conhecimento é compreender em qual nível de desenvolvimento a criança se encontra e criar estratégias para estimular as capacidades e potencializar o desenvolvimento para níveis mais complexos. Este é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, desenvolvido por Vygotsky:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver tarefas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por desempenhos possíveis, com ajuda de adultos ou de colegas mais avançados ou mais experientes (BREGUNCI, 2014, n.p.).

Assim, quando Bacich e Moran (2018) ressaltam que nas metodologias ativas de aprendizagem o papel do mediador é auxiliar os estudantes a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, percebemos que, nesta perspectiva metodológica, a compreensão dos conceitos de mediação e de ZDP são essenciais para incorporar as metodologias ativas como práticas pedagógicas significativas no alcance de objetivos educacionais. Da mesma forma, nas metodologias ativas de aprendizagem, compreende-se que cada indivíduo possui uma trajetória histórico-cultural construída a partir das interações sociais e dos estímulos recebidos durante a vida e, portanto, possuem diferentes formas de aprender.

Para Bacich e Moran (2018) a aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos no desenvolvimento das diferentes dimensões que compõem o ser humano, construídas a partir das interações pessoais, sociais e culturais. É nessa perspectiva que os autores apontam para as contribuições da neurociência para compreender os processos de aprendizagens. Para eles, “as pesquisas atuais da neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais” (BACICH; MORAN, 2018, p. 38).

No entanto, no que se refere à alfabetização, a neurociência cognitiva afirma que aprender a ler é igual para todos, como resalta Dehaene (2012, p. 236): “Cada criança é única [...], mas quando se trata de aprender a ler, todas têm o mesmo cérebro que impõem os mesmos limites e a mesma sequência de aprendizagem.”

Sobre essa perspectiva, Dehaene (2012) afirma que as habilidades de consciência fonológica são essenciais para o sucesso na alfabetização e que precisam ser trabalhadas de forma sistemática para que aconteça a apropriação do sistema alfabético de escrita de forma eficiente:

Não se poderia prestar um serviço à criança se a fizéssemos admirar-se com os prazeres da leitura sem antes lhe dar as chaves. A decodificação fonológica das palavras é a etapa chave da leitura. [...] a conversão grafema-fonema é uma invenção única na história da escrita, que transforma radicalmente o cérebro da criança e sua forma de escutar os sons da fala. Ela não se desenvolve espontaneamente, é necessário, pois, ensiná-la. A leitura pela via direta ou ortográfica, que coloca em paralelo as letras com o significado, não se torna eficaz senão depois de muitos anos de leitura pela via fonológica (DEHAENE, 2012, p. 236).

Nesse sentido, Morais (2019) aponta que trabalhar as habilidades de consciência fonológica é oferecer às crianças as melhores oportunidades na aquisição da leitura e da escrita. No entanto, o autor resalta que é essencial que essas habilidades fonológicas sejam desenvolvidas de forma lúdica e em paralelo com as práticas reais de leitura e produção de texto.

A partir dessas perspectivas (foco no protagonismo do aluno, na necessidade de sistematização do trabalho de aquisição das propriedades do sistema de escrita alfabético durante a alfabetização e na importância do papel do professor na mediação consciente e intencional nesse ensino), buscamos refletir sobre a utilização de metodologias ativas na alfabetização de crianças, a partir de uma experiência de acompanhamento domiciliar de

estudantes durante a suspensão da oferta do ensino presencial das escolas devido à pandemia da COVID-19, nos anos de 2020 e 2021.

Essa experiência buscou colocar as crianças como protagonistas das próprias aprendizagens nesta etapa tão importante para o desenvolvimento e o sucesso escolar, pois acreditamos que é possível respeitar o movimento natural do desenvolvimento da criança, suas necessidades e seus desejos, e contribuir tanto para a apropriação da leitura e da escrita de forma eficiente quanto para uma aprendizagem integral.

Com base em nossas experiências enquanto pais de crianças alfabetizadas por meio de metodologias ativas e pelas experiências vivenciadas como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Pedagogia nos anos de 2018 a 2020, que teve como foco a alfabetização e o letramento, percebemos que o prazer de aprender a ler e escrever é crescente em um ambiente que proporcione metodologias ativas de aprendizagem, pois oferecem um processo constante de reflexão, pesquisa, questionamento, criação, experimentação, trocas e compartilhamentos que contribuem para a aquisição do conhecimento.

Durante o ano de 2020 e 2021, com a interrupção das aulas presenciais devido à pandemia, desenvolvemos uma proposta pedagógica para atender crianças em processo de alfabetização a partir do trabalho com metodologias ativas, tomando por base os Jogos e a Aprendizagem Personalizada. A escolha pelo uso de metodologias ativas se deu como uma proposta capaz de promover situações de aprendizado nas quais, além da leitura e da escrita, as crianças tivessem prazer em aprender e pudessem ser respeitadas em seus processos. A proposta pedagógica foi utilizada com um grupo de 3 crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, estudantes de escola pública, em atendimento educacional realizado duas vezes por semana, em um espaço estruturado para atendimentos educacionais.

A partir de conversas informais, de acordo com os pais de duas crianças atendidas, a escola já havia ressaltado, diversas vezes, que elas apresentavam dificuldades de aprendizagem, concentração e motivação, além de dificuldades para acompanhar o restante da turma. Assim, para evitar maior defasagem no aprendizado dessas crianças durante a suspensão das aulas presenciais, fomos procurados, por sermos estudantes do curso de Pedagogia, para a realização desse acompanhamento educacional.

Logo no início, percebemos uma falta de motivação de uma das três crianças e algumas dificuldades específicas de aprendizagem em duas das três crianças atendidas, mas, no decorrer dos encontros, percebemos a evolução da aprendizagem: as crianças se sentindo motivadas e interagindo bem com as atividades propostas. É importante ressaltar que as crianças apresentaram dificuldades em relação à consciência fonológica, percebidas por nós a partir da sondagem diagnóstica inicial.

A partir dessa experiência, percebemos a relevância de sistematizar práticas pedagógicas que envolvessem a criança na construção do seu próprio aprendizado de leitura e de escrita. Assim, buscamos construir estratégias, tanto na mediação do aprendizado como no desenvolvimento

de atividades, para o ciclo de alfabetização, de modo que pudessem ser utilizadas também com grupos de crianças dentro dos espaços escolares.

Para a escrita deste texto, optamos por fazer uma breve introdução situando os leitores sobre nosso tema e sobre os objetivos deste relato e, na sequência, apresentamos a experiência vivenciada com os estudantes, evidenciando os encontros, as atividades realizadas e os seus desdobramentos para a aprendizagem dos discentes, de forma entremeada com os aportes teóricos de autores que subsidiaram nossas escolhas e ancoraram nossas práticas, levando o leitor a compreender a trajetória percorrida e as motivações que justificaram os caminhos escolhidos.

Assim, não vamos tecer considerações sobre os temas e os autores de forma isolada das práticas desenvolvidas e vivenciadas, pois acreditamos que essa forma torna tanto a escrita quanto a leitura mais prazerosa, dando ao leitor a real noção do encadeamento das ações desenvolvidas e dos motivos que nos levaram a escolhê-las.

A partir dessas ponderações iniciais, nosso trabalho segue estruturado no formato de um relato de experiência, descritivo e reflexivo, com vistas a contribuir para o conhecimento sobre o uso das metodologias ativas nos processos de apropriação da língua escrita. Compreendemos que a relevância de um relato de experiência reside no fato de oportunizar o desvelamento das vivências e das dificuldades identificadas bem como no nível de generalização na aplicação das ações empreendidas para situações correlatas, servindo como possível boa prática para a área da alfabetização.

3.2 Caminhos percorridos

Sobre à descrição das atividades, elas foram organizadas em etapas, denominadas de Momentos, que passamos a apresentar na próxima seção do texto. Em tempo, essa organização permite a descrição e a reflexão das ações empreendidas, no entanto esses momentos não são desconectados entre si e se entrecruzam ao longo do planejamento das atividades. Ainda, para relatar as ações e atividades desenvolvidas junto às três crianças atendidas, vamos utilizar nomes fictícios para preservar a suas identidades, sendo eles: Marcelo, João e Felipe.

3.2.1 Momento 1 – Diagnóstico e Sondagem inicial

Antes de iniciarmos a elaboração das atividades para os encontros semanais, optamos por realizar uma sondagem inicial dos conhecimentos das crianças em relação à leitura e à escrita e, para isso, realizamos ações diagnósticas que mobilizaram desde o contato com os pais e com as crianças em conversa informal até a aplicação de atividades para avaliação dos níveis de consciência fonológica e de compreensão de texto, isso porque acreditamos que compreender os aspectos sociais, culturais, emocionais e psicológicos bem como a etapa de desenvolvimento cognitivo na qual a criança se encontra é essencial para a elaboração de propostas pedagógicas que coloquem a criança como protagonista de seu aprendizado.

Quando falamos em aprendizagem personalizada, compreender a criança de forma integral se torna ainda mais necessário, uma vez que, quando olhamos para a criança como um sujeito

histórico-cultural, é possível entender quais são as suas principais motivações, necessidades e curiosidades, contribuindo, assim, para a construção de propostas de aprendizagem que sejam significativas.

Assim, a primeira estratégia utilizada para conhecer as crianças e os aspectos sociais e culturais nos quais elas estão imersas foi a realização de entrevistas individuais com as mães no intuito de ouvir as percepções da família e da escola sobre o desenvolvimento da criança. As mães de Marcelo e João relataram que, de acordo com a escola, as crianças possuem dificuldade de aprendizagem, devido ao comportamento mais lento de desenvolvimento, quando comparado ao restante da turma. Ambas também relataram que as crianças perdiam o recreio constantemente e eram as últimas a saírem de sala de aula para conseguirem finalizar as tarefas da escola. Segundo a mãe de Marcelo, o filho passou por alguns momentos emocionais complicados, o que pode ter afetado o desenvolvimento. Também relatou a falta de motivação da criança em relação ao aprendizado escolar.

De acordo com a mãe de João, a escola observou que a criança possuía indícios de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), pois não conseguia se concentrar nos exercícios, apresentando também um comportamento mais lento para realização das atividades. A mãe de João acredita que o filho tenha bastante energia e gosta de atividades relacionadas com a natureza, por isso não consegue se concentrar na sala de aula. A mãe de Felipe ressaltou que a criança é motivada e não relatou nenhuma dificuldade de aprendizagem apontada pela escola.

A entrevista com os pais permitiu verificar a percepção da família acerca da história de vida da criança, das angústias, das dificuldades, dos anseios e dos aspectos emocionais e psicológicos que influenciam o contexto de aprendizagem em que ela se encontra. Essa compreensão é essencial quando se entende que cada criança é única e que o meio social e cultural influencia diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

Desta forma, buscamos conhecer as crianças, os seus interesses individuais e as motivações pessoais que pudessem ser utilizados na construção da aprendizagem personalizada. No primeiro contato com as crianças, foram realizadas conversas livres sobre o que elas mais gostam de fazer, como é a rotina diária delas, o que tem de mais legal na escola, o que elas gostariam de aprender etc. O objetivo foi compreender os anseios, as curiosidades e a afinidade das crianças, além de estabelecer uma conexão inicial, a partir de uma escuta ativa.

As três crianças apresentaram como principais curiosidades os temas relacionados às ciências e animais. Marcelo passa grande parte do dia assistindo televisão, e seu desenho favorito é o de um personagem que é cientista. Marcelo gosta de matemática e quer ser carpinteiro e cientista. João quer trabalhar na roça como o pai. Adora os animais e o que mais gosta de fazer é brincar na natureza. Felipe quer ser cientista e inventar robôs. Passa a maior parte do dia brincando e adora ler e desenhar.

A conversa individual com as crianças contribuiu para entendermos, de forma mais abrangente, o perfil de cada uma delas, mas o diálogo constante durante os atendimentos educacionais é que foram construindo a percepção mais profunda da identidade de cada uma. Nas Metodologias Ativas de aprendizagem, as crianças possuem voz ativa durante todos os

processos, o que permite uma aproximação maior entre o educador e o aprendiz na construção do conhecimento.

Mediante o exposto, ressaltamos a necessidade de se conhecer os aspectos sociais, emocionais e psicológicos da criança para uma aprendizagem significativa. Nas conversas com as mães das crianças Marcelo e João, ficou evidenciado que elas já carregam estigmas, como: lentas, devagar, não conseguem acompanhar a turma, têm problemas de aprendizagem, não param quietas, entre outros. Compreender esses aspectos nos permitiu um olhar mais aprofundado para o desenvolvimento da criança, uma vez que a motivação, a autoestima e a autoconfiança são essenciais para uma aprendizagem significativa, e esses aspectos podem estar comprometidos devido a essas vivências e frustrações. Buscar fortalecer essas características torna-se, então, essencial na construção das propostas pedagógicas.

Do mesmo modo, para conhecer os aspectos cognitivos vivenciados pelas crianças, no sentido de compreender os seus percursos em relação à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), buscamos aplicar atividades para a sondagem dos níveis de leitura e de escrita. De acordo com Bastos (2014), na perspectiva de Vygotsky, o educador tem o papel de compreender a fase em que a criança está para então propor novos desafios de aprendizagem:

Cabe ao educador um papel imprescindível, na medida em que ele é o mediador do conhecimento, o promotor das interações entre as crianças e os objetos do conhecimento aquele, que promove situações desafiadoras para os alunos. Nesse sentido, o educador, como parceiro privilegiado mais experiente, necessita partir do conhecimento já adquirido de seus alunos para poder propor novas aprendizagens que possibilitem ultrapassar e transformar o conhecimento prévio deles (BASTOS, 2014, p. 62).

Sob o mesmo ponto de vista, Emília Ferreiro e Ana Teberosky ressaltam, em sua obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1985), que compreender os processos de aprendizagem da criança é fundamental para que ela possa avançar na aquisição de conhecimento, mais especificamente na apropriação do SEA.

Desta forma, foi realizada a atividade do “ditado estourado” compreendendo 20 imagens de animais. As três crianças tinham que estourar um balão para achar a imagem do animal impressa que estava dentro do balão e apresentar para os outros colegas para que estes escrevessem no caderno o nome desse animal. O ditado foi utilizado como diagnóstico, tendo como referência os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) para compreender as concepções das crianças sobre a escrita alfabética, ou seja, quais hipóteses de escrita elas estavam conseguindo elaborar, segundo a psicogênese da língua escrita.

De acordo com o diagnóstico inicial, Marcelo e João apresentaram um nível silábico-alfabético de escrita e Felipe já havia passado por todas as hipóteses e estava na fase ortográfica. No ditado, Marcelo e João buscavam compreender as sílabas complexas. Felipe não apresentou dificuldades ortográficas nas palavras ditadas e conseguiu acertar todas, sem erros. Neste momento, começamos a elaborar a hipótese de que o desenvolvimento das habilidades de consciência

fonológica podem ser um fator relevante para uma alfabetização eficiente. Para Morais (2019), as habilidades metafonológicas são essenciais para que a criança avance na escrita e para aquisição do sistema de escrita alfabética.

A despeito de a teoria da psicogênese da língua escrita nunca ter reconhecido de forma explícita a consciência fonológica, esta constituiria fator necessário para uma criança avançar em suas concepções sobre como funciona nosso sistema alfabético. Para sair de uma hipótese pré-silábica e começar a “fonetizar a escrita” (desde o início da etapa silábica até a alfabética), a criança lança mão de várias habilidades de consciência fonológica que vai desenvolvendo. Pensar na quantidade de sílabas das palavras e comparar palavras quanto ao seu tamanho seriam habilidades obrigatórias para a criança passar a adotar uma hipótese silábica escrita, colocando uma letra para cada sílaba oral, mesmo que aquelas letras não sejam usadas com seus valores sonoros convencionais (MORAIS, 2019, p. 125).

Sobre essa perspectiva, foi possível identificar que as crianças já possuem algumas habilidades de consciência fonológica. No entanto, o diagnóstico de consciência fonológica se torna essencial para conhecer mais especificamente o que as crianças já conhecem sobre o sistema alfabético e qual a relação grafema-fonema que elas realizam. Desta forma, continuando a sondagem das habilidades das crianças sobre a consciência fonológica, foram utilizados jogos que proporcionaram verificar algumas dessas habilidades propostas por Morais (2019): quantas sílabas tem a palavra, rimas, aliteração e sílabas complexas. Marcelo e João tiveram desenvoltura na maioria dos jogos, porém ainda estavam se apropriando da identificação e do registro de sílabas complexas. Felipe não apresentou dificuldades nos jogos propostos.

Outra estratégia utilizada para a sondagem da leitura e da compreensão de texto das crianças, aspectos essenciais para uma análise sobre como a criança está se apropriando da linguagem, foi a utilização de cantigas de roda, que fazem parte do cotidiano das crianças, para o diagnóstico da leitura e da interpretação de texto. Após a leitura das cantigas, as crianças ainda podiam representar o seu entendimento sobre ela a partir do desenho. Marcelo e João apresentaram dificuldades na leitura, em especial nas sílabas complexas. As três crianças conseguiram explicar, de forma clara, do que se tratavam as cantigas de roda verbalmente e por meio dos desenhos.

Em síntese, compreender a hipótese de escrita na qual a criança se encontra, bem como o nível de consciência fonológica da criança, permite que os educadores entendam a zona de desenvolvimento real da criança, podendo, assim, oferecer propostas de atividades para que ela avance para a zona de desenvolvimento potencial. De acordo com Bastos, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, formulada por Vygotsky, contribui para a melhor compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Para melhor esclarecer a estreita relação entre desenvolvimento e aprendizagem o autor formula o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que nos remete a presença fundamental da interação do sujeito

com as outras pessoas e com o meio sociocultural que lhe fornece novas e diferentes perspectivas de ampliar seu conhecimento. Por exemplo, a criança que ainda não consegue resolver sozinha um problema é auxiliada pelo adulto ou por um parceiro mais experiente mediante uma dica, um comentário que possam ajudá-la de certa maneira a encontrar uma solução própria. Neste processo presenciamos uma transformação qualitativa de sua capacidade de elaboração do conhecimento, capaz de modificar simultaneamente seu nível de desenvolvimento mental (BASTOS, 2014, p. 61).

Assim, o diagnóstico e a sondagem inicial são apenas um direcionamento para a implementação de propostas pedagógicas que partam do conhecimento já adquirido pela criança para então propor novos desafios de aprendizagem. A partir da sondagem da leitura e da escrita e do diagnóstico de consciência fonológica, foi possível perceber que Marcelo e João apresentaram necessidade de maior apropriação da estrutura ortográfica, principalmente em relação às sílabas complexas. Também percebemos uma necessidade de esforço maior na realização de algumas atividades de consciência fonológica, como aliteração e novamente a identificação e o registro de sílabas complexas. Já Felipe não apresentou erros ortográficos e teve sucesso tanto no ditado como no diagnóstico de consciência fonológica, o que nos levou a refletir sobre as relações entre as habilidades de consciência fonológica e a consolidação da escrita ortográfica.

O papel da consciência fonológica no aprendizado da norma ortográfica do português é menos evidente que a importância que ela, a consciência fonológica assume para o aprendizado do sistema alfabético. Contudo, as significativas diferenças encontradas ao compararmos crianças com altos e baixos desempenho ortográfico no que diz respeito ao domínio de regras ortográficas de tipo contextual (“G” / “GU” / “R” / “RR” etc.) sugerem que os alunos com baixo rendimento ortográfico podem ser ajudados a avançar, se tiverem auxílio para aprimorar suas habilidades metafonológicas, num nível semelhante ao alcançado por seus pares “bons em ortografia” (MORAIS, 2019, p. 128).

Considerando o Momento 1, buscamos usar, para o diagnóstico e a sondagem inicial das crianças, as metodologias ativas como forma de integrar os aspectos que envolvem a aprendizagem com as dimensões linguísticas, cognitivas e socioculturais que abrangem a alfabetização, tendo o aluno como protagonista do processo e possibilitando que a alfabetização aconteça de forma eficiente e significativa.

Nas metodologias ativas de aprendizagem, essas três dimensões – linguísticas, cognitivas e socioculturais –, apresentadas por Magda Soares em sua obra *Alfabetização e Letramento* (2008), estão interrelacionadas e interconectadas, de maneira dinâmica, como capazes de trazer para o aprendizado da alfabetização uma rede de significados que fazem parte do cotidiano da criança. Ao colocarmos a criança como protagonista do aprendizado na fase de alfabetização, oferecemos-lhe diferentes possibilidades de trazer as suas experiências individuais para a apropriação da

escrita e da leitura e assim criar um ambiente propício para que a criança se desenvolva de forma plena e integral.

É importante ressaltar que as metodologias ativas de aprendizagem foram utilizadas desde o Momento 1 – diagnóstico e sondagem inicial, promovendo um diálogo aberto com as crianças e trazendo, por exemplo, atividades com a temática dos animais, considerando a motivação delas a realização das propostas.

3.2.2 Momento 2 - Seleção das atividades

A proposta pedagógica utilizada esteve alicerçada no uso das metodologias ativas, tomando como foco atividades voltadas para a aprendizagem personalizada e a utilização de jogos que tanto contribuem para o desenvolvimento ou fortalecimento das habilidades de consciência fonológica quanto para o avanço nas práticas da leitura de diversos gêneros textuais e da escrita significativa. De acordo com Morais (2019), o ensino da língua materna precisa conciliar a reflexão sobre as palavras e sobre sua notação com as práticas de leitura e produção de textos. Nesse mesmo sentido, Soares (2008) evidencia o ensino integrado das múltiplas dimensões da aprendizagem da língua escrita como um caminho para trabalhar a prática explícita e sistematizada do sistema alfabético e ortográfico e a compreensão de textos e de uso adequado da língua escrita.

Assim, a utilização de metodologias ativas foi um grande suporte para a elaboração das propostas pedagógicas, uma vez que, por meio delas, é possível integrar as múltiplas dimensões da aprendizagem da língua escrita e ainda proporcionar um espaço de diálogo no qual a criança expressa suas necessidades de aprendizagem, curiosidades e desejos, promovendo uma relação prazerosa e significativa com a aprendizagem da língua escrita. Em nossa visão, a apropriação do SEA requer uma sistematização, no entanto é possível que este processo seja construído de forma que faça sentido para a criança e a partir de sua perspectiva. Baseados nisso, percebemos que trabalhar com jogos e a personalização da aprendizagem favoreceu o protagonismo das crianças na construção do seu conhecimento.

O planejamento das atividades foi realizado a partir das informações colhidas no diagnóstico e na sondagem inicial bem como nas competências para o 2o ano do Ensino Fundamental apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). As aulas foram estruturadas com duração de 50 minutos, sendo os 20 primeiros minutos utilizados para a realização de jogos que trabalhavam as habilidades de consciência fonológica, 10 minutos de atividades de leitura e interpretação de textos e 20 minutos voltados para a produção da escrita. Nesse momento apresentamos detalhadamente as fases sequenciais que fizeram parte da construção da aprendizagem personalizada e dos jogos, aplicados às crianças, com idade de 7 anos, para aprimoramento da leitura e da escrita.

Vale ressaltar que a ação de planejar não é simples, porém é a partir do dela que possibilitamos alcançar mudanças significativas, que facilitam a ação de ensino. Como aponta Vasconcellos (2002),

Planejar é tentar intervir no vir-a-ser, antever, amarrar ao nosso desejo os acontecimentos no tempo futuro. Para isso, é preciso conhecer o campo

que se quer intervir, sua estrutura e funcionamento [...] acontece que a realidade não se dá a conhecer diretamente, não se entrega; o esforço de decifração e interpretação visa a apreender o dinamismo do real já configurado, tendo em vista nele entrar, seja no sentido de usufruir ou de transformar (VASCONCELLOS, 2002, p. 83).

Assim, a partir do conhecimento dos interesses e da fase de desenvolvimento de cada criança, planejamos atividades significativas para elas, proporcionando assim a personalização da aprendizagem para cada uma delas. Além da motivação inerente a quando fazemos algo que gostamos, a personalização da aprendizagem possibilita que a criança seja valorizada pelo que ela é e gosta, contribuindo, assim, para o fortalecimento de sua autoestima. Dessa forma, por meio da aprendizagem personalizada, é possível construir caminhos para uma aprendizagem significativa, capaz de respeitar as curiosidades e motivações naturais da criança, promovendo emoção e conexão na produção do conhecimento, como explicitado por Bacich e Moran (2018, p. 42): “a personalização, do ponto de vista dos alunos, é o movimento de construção de trilhas que façam sentido para cada um, que os motivem a aprender, que ampliem seus horizontes e levem-nos ao processo de serem mais livres e autônomos”.

Nessa perspectiva, é essencial que o educador tenha um olhar sensível, capaz de perceber as necessidades da criança e oferecer um planejamento direcionado para o seu desenvolvimento. Os jogos também são metodologias ativas que auxiliam a participação e motivação das crianças, pois elas são capazes de proporcionar um ambiente mais divertido, descontraído e agradável. Além da interação da criança, o jogo possibilita o desenvolvimento de habilidades como a observação, atenção, reflexão e análise, uma vez que a criança experiencia o que sabe e o que está aprendendo. Para desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, fizemos uma pesquisa sobre os jogos para o avanço em cada etapa de consciência fonológica, adaptando alguns jogos, conforme os temas de interesses das crianças levantados no diagnóstico. A cada encontro, eram oferecidos os jogos conforme a habilidade que estávamos trabalhando, e as crianças escolhiam e decidiam entre elas qual gostariam de jogar.

A escolha de trabalhar inicialmente as habilidades de consciência fonológica partiu da hipótese de que as dificuldades de Marcelo e João em relação às sílabas complexas poderiam se dar devido à dificuldade em compreender as relações entre a letra e os sons no sistema alfabético. Ainda que essas duas crianças estivessem no nível de escrita silábico-alfabético e Felipe no nível ortográfico, trabalhar as habilidades de consciência fonológica é uma estratégia para fortalecer as competências de leitura e de escrita, como explica Morais (2019):

Se já alcançaram uma hipótese silábico-alfabético ou alfabética de escrita, certas habilidades de reflexão fonológica continuarão sendo mobilizadas, para que aprendam e venham a automatizar as relações letra-som que tornam suas competências de leitura de palavras cada vez mais autônomas, o que facilita a mobilização de estratégias de compreensão leitoras dos textos. Quanto à escrita, as mesmas habilidades de reflexão fonológica, quando promovidas e acionadas no exercício de aprendizagem das relações

som-grafia, permitirão que os alfabetizados escrevam selecionando letras com os valores sonoros convencionais que podem assumir, e avançando em seus conhecimentos sobre certas regularidades da norma ortográfica (MORAIS, 2019, p. 134).

Para o aprimoramento da leitura, foram apresentados livros que se adequassem para a fase de desenvolvimento e que correspondessem aos interesses das crianças: ciências, espaço, animais etc. Também foram disponibilizados livros de histórias e revistas em quadrinhos. Cada criança escolheu o texto que gostaria de ler. Para trabalhar a compreensão de texto, a cada trecho da leitura, foi perguntado para as crianças o que elas haviam compreendido da história. A prática da escrita foi realizada a partir da construção de frases com jogos dinâmicos e da construção de materiais, como Histórias em Quadrinhos, Livro de Invenções e Cartas.

3.2.3 Momento 3 – Organização e Vivência das Atividades

O acompanhamento educacional com as três crianças por meio de metodologias ativas de aprendizagem proporcionou a construção de um ambiente favorável para que as crianças pudessem se desenvolver no seu tempo, considerando suas necessidades e seus desejos. Apesar de apresentarem características e níveis diferentes de desenvolvimento, as crianças demonstraram motivação e foco durante os atendimentos, o que nos surpreendeu perante os relatos das mães de Marcelo e João sobre as dificuldades encontradas no espaço escolar em relação a essas habilidades. Felipe, que já estava em um nível mais avançado de leitura e escrita, manteve a atenção, a motivação e o desejo de participar dos jogos e das atividades propostas, avançando na ortografia das palavras, na escrita e na leitura.

Um aspecto interessante observado foi a constante colaboração entre as crianças, bem como o incentivo para que todas conseguissem avançar e realizar os jogos ou as atividades propostas. Nas metodologias ativas, a aprendizagem compartilhada, ou seja, as possibilidades de espaços de interação e troca, favorece a aprendizagem, como explicitado por Bacich e Moran (2018):

A combinação de tantos ambientes e possibilidades de troca, colaboração, coprodução e compartilhamento entre pessoas com habilidades diferentes e objetivos comuns traz inúmeras oportunidades de ampliar nossos horizontes, desenhar processos, projetos e descobertas, construir soluções e produtos e mudar valores, atitudes e mentalidades (BACICH; MORAN, 2018, p. 43).

Os jogos, as brincadeiras e os momentos de leitura e escrita que foram propostos seguem uma lógica construtivista, permitindo que as crianças avançassem passo a passo na construção do conhecimento. Os jogos foram realizados pelas três crianças juntas e apenas quando todas haviam adquirido a habilidade ou conhecimento que estava sendo trabalhado, avançamos para o próximo jogo. A aprendizagem com jogos permitiu trabalhar com crianças em diferentes níveis de desenvolvimento, pois, além do aprendizado, o jogo proporciona diversão. Em relação a Felipe,

que já estava em um nível mais fluente, percebemos a importância de fortalecer o aprendizado de certas habilidades ortográficas e fomos estimulando a evolução individual da criança, propondo desafios para que pudesse progredir no conhecimento, como escrever frases com as palavras ou imagens dos jogos.

Para construção da sequência de jogos voltados para o trabalho com as habilidades de consciência fonológica, usamos como referência os estudos de Moraes (2019) para trabalhar as habilidades de consciência fonológica no dia a dia durante o ciclo de alfabetização.

Os jogos de consciência fonológica permitem que a criança reflita sobre as propriedades da língua escrita, tais como: identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas; reconhecer que a variação das sílabas na composição de palavras; perceber a presença das vogais em todas as sílabas; comparar as palavras quanto ao tamanho; dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, buscando escrever palavras e textos; observar que palavras diferentes podem compartilhar as mesmas letras; entre outras.

O primeiro passo foi trabalhar a consciência silábica. Foram oferecidos dois jogos que tinham como objetivo levar as crianças a sinalizarem “Quantos sons tem uma palavra”. As crianças escolheram o jogo de cartas com animais. As cartas do baralho tinham desenhos de animais com nomes compostos por 1, 2, 3 e 4 sílabas. O monte do baralho ficava no meio, e cada criança retirava uma carta e falava quantos sons tinha o nome daquele animal. Todas as três crianças ficaram motivadas com o jogo e conseguiram acertar a quantidade de sons de todos os nomes de animais. Essa atividade permitiu que as crianças percebessem que as palavras são compostas por pedaços menores, que sozinhos não têm sentido, mas que, quando são reunidos em determinada ordem, significam os nomes dos animais.

O próximo passo foi trabalhar os fonemas iniciais e finais das palavras. Começamos a trabalhar os sons iniciais. Foram utilizados jogos com uma imagem e três opções de sílabas iniciais para que as crianças marcassem as sílabas iniciais que correspondiam àquela imagem e, depois de conseguirem acertar todas, passamos a identificar as sílabas finais das imagens. Também utilizamos jogos de formar palavras a partir de sílabas, tirando a sílaba inicial e incluindo outra, formando outra palavra, por exemplo: MA – LA / MO – LA / BO –LA. Após a troca das sílabas iniciais, passamos para as sílabas finais, como: BO – LA / BO – TA. Nessas atividades as crianças, além de refletirem sobre os pedaços menores que compõem as palavras, as sílabas, aprenderam que a palavra muda se as sílabas forem postas em locais diferentes dentro da palavra. Com essa atividade, conseguiram brincar de formar novas palavras, segmentar em pedaços menores as palavras e perceber que palavras diferentes podem ter letras iguais. As crianças tiveram pouca dificuldade na realização dessas atividades e se sentiram motivadas durante o processo.

A aliteração e a rima também são essenciais na construção das habilidades de consciência fonológica. Para a habilidade de perceber o som da letra inicial, utilizamos o jogo “Qual é o intruso?” e brincadeiras nas quais uma das crianças falava uma palavra e as outras iam falando outras palavras que começavam com a mesma letra, fazendo com que o foco fosse a associação de sons e não a fala de palavras do mesmo campo semântico.

A aliteração por meio da brincadeira de falar a palavra com a mesma letra inicial exigiu um pouco mais de esforço das crianças, e todas tiveram dificuldade, em algum momento, de pensar, de forma espontânea, numa palavra, isso porque, de acordo com Morais (2019), é mais simples cognitivamente, no caso da aliteração, identificar o som inicial semelhante a partir de gravuras e palavras do que ter que evocar em nossa mente e produzir palavras que comecem com o mesmo fonema inicial.

A rima foi trabalhada por meio de diversos jogos. Marcelo teve muita dificuldade inicialmente, mas, a partir da terceira proposta de jogo de rima, ele conseguiu compreender que uma palavra rima com a outra quando o som final é igual. João e Felipe não tiveram dificuldades nas atividades de rima por meio dos jogos. A rima possibilita que a criança compreenda que as palavras são compostas por unidades sonoras e que palavras diferentes podem possuir partes iguais.

A próxima etapa foi trabalhar com os jogos de manipular as palavras, inicialmente apenas retirando um pedaço da palavra e em seguida retirando um pedaço da palavra para formar outra. Os jogos utilizados foram “Palavra dentro de palavra” e “Palavra oculta”. O objetivo aqui foi o de estimular a segmentação das palavras, identificando as partes que as compõem. Os dois jogos proporcionaram muita diversão para as crianças e, após compreenderem o funcionamento dos jogos, elas alcançaram um bom desempenho.

Avançamos para os jogos de construção e organização de frases, promovendo o entendimento de que palavras formam frases e o desenvolvimento do raciocínio lógico e da compreensão de texto. Nesse momento, trabalhamos muito a compreensão de texto, principalmente com Marcelo, que apresentou maior dificuldade nessa atividade. A cada frase que as crianças liam, era solicitado que elas explicassem o que elas haviam entendido sobre a escrita.

A última etapa das habilidades de consciência fonológica desenvolvidas com as crianças foi a que trabalhava as sílabas complexas. Usamos diferentes jogos que promoveram tanto a reflexão sobre o fonema quanto sobre o grafema. O jogo “Bingo palavras com CH, NH e LH” foi o mais pedido pelas crianças e foi trabalhado em pelo menos seis atendimentos. Além de preencher as cartelas com as palavras sorteadas, as crianças tinham que ler a palavra. A cada atendimento, fomos aumentando o nível de dificuldades, solicitando que as crianças escrevessem a palavra e depois uma frase com a palavra.

Além dos jogos e das brincadeiras de consciência fonológica, utilizamos jogos para trabalhar a ortografia e outras habilidades necessárias para a aquisição da leitura e da escrita, todos com intencionalidade pedagógica, critérios e objetivos pré-estabelecidos. Os jogos, como recurso para promover a alfabetização, já vêm sendo evidenciados por diferentes pesquisadores, desde o final do séc. XX, apresentando a perspectiva da importância do lúdico na aprendizagem. De acordo com Morais (2019), os jogos proporcionam o aprender brincando, essencial não só na educação infantil, mas também no ensino fundamental:

Conseguir ajudar a aprender brincando é respeitar um modo básico de funcionar das crianças. É realizar um ensino que aciona a motivação intrínseca: o indivíduo sente desejo de aprender porque experimenta o prazer de explorar, de descobrir, de viver o gozo de competir e ganhar etc. E

pensamos que esse tipo de ensino, que causa desejo de aprender e prazer em fazê-lo, não pode ser algo exclusivo da educação infantil, tem que ocorrer também no ensino fundamental (MORAIS, 2019, p. 142).

Essa visão vem ao encontro das metodologias ativas de aprendizagem, que, além dos jogos, incorporam outras possibilidades de aprender, que respeitam as motivações naturais das crianças. Paralelamente aos jogos, trabalhamos a escrita, a compreensão de texto e a leitura. A estimulação da escrita, essencial nesta etapa de desenvolvimento da criança, foi realizada em todos os encontros por meio de diferentes propostas, sempre colocando a criança como protagonista. Vamos apresentar duas atividades realizadas, na qual as crianças participaram de forma ativa, em seu tempo e a partir dos seus próprios interesses.

As crianças optaram pela produção de uma história em quadrinhos (HQ). Primeiro conversamos sobre o gênero textual de HQ. Eles expuseram as histórias de que mais gostavam e o porquê, e exploramos as características do gênero. Depois lemos e manuseamos várias HQs e na sequência entregamos a cada criança uma folha dividida em 6 quadrinhos para a produção de um HQ. O tema foi livre, e as crianças também optaram por começar desenhando todos os quadrinhos, escrevendo a história inteira ou desenhando e escrevendo a cada quadrinho. Marcelo optou por fazer o desenho e a escrita de cada quadrinho junto; João e Felipe escolheram fazer os desenhos de todos os quadrinhos e depois a escrita. Na aprendizagem personalizada, as crianças têm a liberdade e a autonomia para criar as próprias trilhas de aprendizagem, como exposto por Valente (2018, p. 89): “na aprendizagem personalizada o aluno está envolvido na criação de atividades de aprendizagem, que estão adaptadas às suas preferências, aos interesses pessoais e a curiosidade inata”.

A mediação ocorreu durante todo o tempo de desenvolvimento da atividade; tiramos as dúvidas das crianças e estimulamos a reflexão sobre o gênero e a escrita de HQ. Após as crianças finalizarem as atividades, fizemos a correção de pontuação, letras maiúsculas e ortografia juntos. As crianças se sentiram motivadas durante o processo criativo da escrita e do desenho e durante as correções. Marcelo teve um processo mais reflexivo sobre cada quadrinho, e a história ficou muito bem construída. Os textos tiveram alguns erros ortográficos, falta de pontuação e sem letras maiúsculas no início das frases. João teve um processo muito rápido de construção dos desenhos e da história, apresentou erros similares ao de Marcelo e uma dificuldade em separar as palavras, fazendo a hipersegmentação de duas e três palavras. Felipe pensou em cada desenho profundamente e demorou na construção da história escrita. Apresentou erros principalmente na pontuação e no uso de letra maiúscula. A construção da história em quadrinhos proporcionou o trabalho com a escrita de forma prazerosa e motivadora, tornando o aprendizado significativo. As reflexões e intervenções ocorreram durante todo o processo.

Outra atividade realizada com as crianças foi a criação de frases por meio de um jogo. Utilizamos um baralho com diversas imagens de animais. Cada criança escolheu uma carta do baralho e teve que criar oralmente uma frase com o animal e depois escrevê-la no caderno. Foi uma atividade que proporcionou muita diversão para as crianças e ao mesmo tempo a aprendizagem da letra maiúscula no início da frase e da pontuação no final. Inicialmente era preciso lembrar as

crianças desses dois aspectos, mas, com o desenrolar do jogo, elas próprias lembravam umas às outras e no final já estavam refletindo sobre esses aspectos da linguagem escrita.

A leitura aconteceu em todos os encontros, nos 10 últimos minutos, sendo realizada pelas crianças e outras vezes por nós. Eram apresentados para as crianças alguns livros, revistinhas, enciclopédias, charadas, entre outros, e elas escolhiam o que gostariam de ler. Marcelo e João apresentaram um nível muito semelhante de leitura, com dificuldades em palavras com sílabas complexas. Marcelo apresentou grande dificuldade na compreensão do texto, e trabalhamos esse aspecto pedindo para que ele explicasse o que tinha lido, inicialmente a palavra e em seguida a frase. Felipe apresentou um nível fluente de leitura e compreensão de texto.

Em síntese, todos estes processos ocorreram de forma tranquila, em um ambiente no qual as crianças se sentiam seguras para avançar no aprendizado. De acordo com as mães das crianças, os filhos estavam mais felizes e confiantes na relação com a aprendizagem, o que pôde ser percebido pelas mães por meio da realização das atividades dirigidas enviadas pela escola para execução domiciliar.

As dificuldades de aprendizagem em relação à escrita e à leitura apontadas no diagnóstico e na sondagem inicial de Marcelo e João ficaram evidenciadas durante os atendimentos, mas ambos avançaram nas habilidades de consciência fonológica e conseguiram evoluir na leitura e na escrita das sílabas complexas. Marcelo apresentou grande dificuldade de compreensão de texto e esquecimento rápido da grafia correta de algumas palavras. João demonstrou dificuldade em separar as palavras e falta de atenção constante durante a escrita.

Não poderíamos deixar de ressaltar que essas práticas baseadas no uso de metodologias ativas na alfabetização são possíveis de serem incorporadas ao cotidiano escolar, mesmo quando falamos em uma sala com 20 alunos, em diferentes hipóteses de escrita. Nos nossos atendimentos, trabalhamos com três crianças, e a que estava no nível mais avançado contribuía para o desenvolvimento das outras duas, oferecendo dicas e ferramentas para que os colegas pudessem realizar as atividades. Na sala de aula, é possível trabalhar com grupos de crianças para cada jogo, tendo o cuidado de ter crianças em níveis de escrita próximos e oferecendo os jogos conforme as etapas de desenvolvimento das crianças. Da mesma forma, trabalhar a escrita e a leitura a partir do interesse das crianças requer apenas uma mudança de perspectiva, na qual quem faz as escolhas sobre os temas de estudos são as crianças, não os professores, promovendo o protagonismo infantil na sala de aula.

Percebemos que as metodologias ativas de aprendizagem, além de estimularem, de forma natural, o avanço na aquisição da leitura e da escrita, fortalecem a relação de prazer da criança com a aprendizagem, uma vez que a construção do conhecimento acontece a partir da própria criança, de seu interesse em participar dos jogos e das brincadeiras e de se envolver com motivação no processo de aprendizagem. As vivências apresentadas, por meio deste relato de experiências, possibilitaram-nos lembrar práticas educativas desenvolvidas e refletir sobre elas.

Ainda, promoveram uma compreensão mais profunda sobre a concepção de uma aprendizagem que coloque a criança como protagonista do conhecimento, fortalecendo a ideia de que aprendemos o que nos interessa, o que faz sentido para nós e o que está próximo do nosso

nível de desenvolvimento, e aprendemos também quando estamos inseridos em um ambiente agradável, onde somos ouvidos e expressamos as nossas opiniões.

3.3 Considerações Finais

Respeitar o desenvolvimento natural das crianças é possibilitar experiências de aprendizagem que geram conexão, emoção e motivação. As crianças são aprendizes eficientes, desde que tenham as ferramentas necessárias para se desenvolver e sejam encorajadas a refletir, experimentar e expressar aquilo que sentem, gostam e pensam. Colocar a criança como protagonista no aprendizado da leitura e da escrita é possibilitar que ela vivencie uma das fases mais complexas do desenvolvimento infantil, de forma prazerosa e significativa. As metodologias ativas de aprendizagem na alfabetização oportunizam às crianças se apropriarem do sistema de escrita alfabética, a partir da sua própria motivação, ao brincar, escrever ou ler algo que faça sentido para elas. Porém, em nossa experiência, ficou evidenciado que tudo isso só é possível aliado a uma mediação consciente e a uma intencionalidade pedagógica, capaz de observar a etapa de desenvolvimento da criança e de criar possibilidades de aprendizagem que vão ao encontro de suas potencialidades.

Os jogos e a aprendizagem personalizada com crianças em fase de alfabetização nos apresentaram possibilidades de experienciar um ambiente de aprendizagem vivo, que cria pertencimento e contribui para o desenvolvimento cognitivo e de habilidades e competências sociais, essenciais para a formação plena e integral. Como pedagogos, acreditamos que é possível incorporar as práticas de metodologias ativas ao cotidiano educacional e que essa mudança de paradigma, na qual a criança é a protagonista da aprendizagem, contribui para uma educação que seja de fato emancipadora.

Espera-se que a experiência relatada contribua para instigar novos olhares sobre as práticas pedagógicas, não somente no ciclo de alfabetização, mas na educação básica como um todo, e fomentar a busca pela compreensão das metodologias ativas como capazes de inspirar novas experiências e reflexões que coloquem o aluno como protagonista da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BASTOS, A. B. B. I. **Wallon e Vygotsky: psicologia e educação**, São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BREGUNCIM, G. C. Zona de desenvolvimento proximal. *In: Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores*, n.p. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014.

- DAHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. SCLAR-CABRAL, L. (Trad.). Porto Alegre: Penso, 2012.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- LEÃO, D. M. M. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 187-206, 1999.
- LIBÂNEO, J. L. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>>. Acesso em: 10 de dez. 2019.
- MORAIS, A.G. de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Org). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico prática, p. 26-44. Porto Alegre: Penso, 2018.
- VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

4

A PRÁTICA DAS GRANJINHAS EM IBIRITÉ: INTERFACES DO MÉTODO DE PROJETOS

Pedro Henrique Oliveira Guimarães
Gustavo de Oliveira Andrade

4.1 Introdução

Ao longo da história educacional do ocidente, os modos como as sociedades se estabelecem podem indicar como os modelos educacionais se constituem. Os conflitos sociais e internacionais conseguem expor fissuras civis, o que impacta em como a educação se configura nas entranhas da sociedade. Assim as instituições, organizações civis se agrupam para debater a situação e os caminhos da instrução de massa.

As ciências educacionais nesse processo se esforçaram para que as formações educacionais preocupadas com as premissas sociais se estabelecessem. Kilpatrick em 1918 apresentou uma proposta de abordagem do ensino de massa que focaliza a atividade do aluno em uma dada situação social. O professor norte americano na sua publicação já esboçava uma metodologia que observa a necessidade de melhor formação humana, o que seria possível pelo desenvolvimento de processos educacionais que trabalhassem aspectos da qualidade ética de conduta. Sua proposta preconiza os atos intencionais em situações dos estudantes introduzindo as preocupações e esforços posteriores das ciências educacionais nas abordagens metodológicas.

A educação dos povos, sobretudo as de caráter integral, com novas perspectivas se voltaram para a valorização das ações dos educandos. As propostas educacionais de cunho em diferentes contextos revelam uma trajetória comum do ponto de vista dos métodos. O pensamento em métodos educacionais sempre foi um assunto explorado com diversos trabalhos publicados e revisitados. Um conceito largamente difundido e ainda não suficientemente gasto em exploração é o projeto. No contexto norte-americano do final do século XIX e início do século XX, o debate entre intelectuais reformistas da educação, sobretudo Dewey, girava em torno de mudanças nos modos tradicionais de abordar o ensino. O termo projeto foi intensamente explorado por grandes intelectuais da época.

William Heard Kilpatrick (1871-1965) aborda o termo projeto focando os trabalhos educacionais no propósito dominante da atividade e os comportamentos nestas ações. Porém seu foco está no interesse e esforço disposto no processo. Para o professor os organismos agem em respostas aos estímulos existentes e estas respostas provocam outros desejos conectados para a concretização do objetivo. O que é apresentado em seu artigo de 1918. O Método de Projeto se baseia no propósito dominante, os sucessivos estágios de uma realização provocam satisfação quando o desejo é sincero.

A Granjinha inicialmente idealizada pelo professor Henrique Marques Lisboa (1876-1967)⁴ foram práticas dentro dos Clubes Agrícolas em que se aproveitava ao máximo os recursos ambientais presentes na Fazenda em vista de a partir da ação dos próprios estudantes na resolução de seus problemas rurícolas. Assim por meio de atividades em que se estimulava a utilização dos sentidos e inteligência dos alunos e sob orientação dos professores na utilização dos recursos disponíveis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e de subsistência da comunidade. A partir de 1957, sob a orientação de Helena Antipoff as “Granjinhas Escolares”, se desenvolveram em áreas cercadas onde se cultivavam vegetais e subsidiavam experiências pedagógicas dos grupos de professoras alunas dos cursos rurais da Fazenda do Rosário⁵.

Através de processos sociais e políticos a escola se situa como um ponto de reflexão dos regimes civis em andamento. As metodologias tradicionais de ensino e de modo escolar vigentes nas escolas dos Estados Unidos no final do século XIX e início do XX, assim como no Brasil na primeira metade do século XX, foram pontos de fortes debates quanto aos seus procedimentos. As discussões sobre o currículo tradicionalmente abordado como - o que deve ser transmitido, ganha o aspecto - de como - transmitir. As ciências da educação se encarregam de raciocinar as reflexões sobre as demandas de argumentações epistemológicas e dialéticas do campo didático da educação.

No ano de 2012, tive a oportunidade de conhecer o acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA. A instituição conserva e divulga a memória da educadora e psicóloga russa, naturalizada brasileira, que dá nome ao Centro, reconhecida pelos trabalhos realizados no Brasil em prol da educação dos excepcionais, da educação rural e da formação de professores. Ao cursar a disciplina Psicologia, Psicanálise e Educação – Conexões e Saberes na História, tive contato com a obra *Helena Antipoff: psicóloga e educadora – uma biografia intelectual (2012)* da Prof.^a Dr.^a Regina Helena de Freitas Campos que motivou a conhecer o acervo do CDPHA, onde encontram-se fontes originais que registram o trabalho das “Granjinhas”, projeto de educação rural realizado nos Cursos do Instituto Superior de Educação Rural - ISER, idealizado e realizado por Henrique Marques Lisboa e Helena Antipoff. O acervo encontra-se em fase de organização das suas inúmeras fontes de investigação.

Minha formação e experiência de dez anos na docência em Ciências Biológicas, na Rede Pública de Educação do Estado de Minas Gerais, Regional Divinópolis, a especialização em Educação Ambiental, pela Universidade Federal de Lavras, concluída em 2014, graduação em Pedagogia em andamento pela mesma universidade e mestrado em Educação pela Universidade Federal de

⁴ Professor e médico mineiro que por ocasião de sua aposentadoria e por espírito público se envolveu com o ensino público nos cursos da Fazenda do Rosário. Em parceria com Helena Antipoff experimentou e pesquisou metodologia de ensino no meio rural.

⁵ O Complexo da Fazenda do Rosário foi um projeto educativo voltado para a educação especial, formação de professores rurais e do assessoramento à comunidade local. Sua história está atrelada à Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais - SPMG, entidade civil sem fins lucrativos, fundada por Helena Antipoff e colaboradores em 1932, em Belo Horizonte, MG, para dar assistência às crianças com dificuldades de aprendizagem e que não se encaixavam nos padrões de normalidade da escola regular e orientação às famílias e professores. Em 1939, adquiriu terreno em Ibitité para a criação de uma escola-granja, com atendimento voltado aos alunos egressos da primeira turma do Instituto, que não poderiam continuar seus estudos nas escolas regulares de Belo Horizonte (ALMEIDA, 2013).

Minas Gerais impulsionou-me para uma proposta de pesquisa das atividades das Granjinhas como experiências educacionais realizadas na Fazenda do Rosário, em Ibitaré, Minas Gerais.

O papel dos educadores não é apenas o de transmitir conteúdos, e sim ampliar e estimular as experiências dos educandos a partir da pesquisa de experiências exitosas e de abordagens pedagógicas futuras. “O objetivo educacional e escolar conta com a necessidade de criar meios auspiciosos ao processo de ensino/aprendizagem, que promovam a diversidade de motivações ao ensino em suas tão variadas formas de aprendizagens” (GUIMARÃES, 2020, p. 57). Assim, cabe aos profissionais da educação conhecerem e experimentar métodos que garantam a mais democrática forma de construção de personalidades dentro dos ambientes escolares.

Neste sentido, este artigo se estrutura nesta introdução, uma seção sobre os aspectos teóricos e metodológicos do trabalho, a descrição das Granjinhas sob aspectos das experiências educacionais desenvolvidas sob orientação de Helena Antipoff e Henrique Marques Lisboa na Fazenda do Rosário. Ainda uma seção que aponta interfaces do Método de Projeto desde sua publicação em 1918 até a implementação e desenvolvimento das Granjinhas em Ibitaré, Minas Gerais. Em seguida outra seção com “As experiências pedagógicas das Granjinhas”, desenvolvidas no contexto das experiências do Complexo Educacional da Fazenda do Rosário, que mostram como os princípios do Método de Projeto estão presentes no contexto de sua implementação. Os êxitos da experiência preservados em documentos na Fundação Helena Antipoff ainda ecoam nos estudos que desenvolvem e divulgam as perspectivas educacionais de Helena Antipoff e seus colaboradores.

Nesta seção, apresentamos as aproximações das características das Granjinhas Escolares da Fazenda do Rosário em relação aos pressupostos do Método de Projeto de origem estadunidense destacados na proposta de Kilpatrick, as interpretações da proposta do Método de Projetos do espanhol Fernando Sáinz, destacando-se as apropriações e inovações da proposta brasileira.

4.2 Percurso teórico-metodológico

A abordagem qualitativa deste artigo se pauta por discussões em torno das relações humanas e sociais em diálogo com os fundamentos do método de projetos presentes na proposta metodológica no período em que as práticas das Granjinhas Escolares permaneceram ativas na Fazenda do Rosário. Por meio da análise de conteúdo que em Bardin (1997) se caracteriza pelos procedimentos de estudos das comunicações, foi realizada uma investigação de fontes primárias e secundárias dos eventos ocorridos na Fazenda do Rosário, a partir da aquisição do terreno pela Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais - SPMG em 1939, que tiveram relação com o projeto das Granjinhas e com o conhecimento e estabelecimento das propostas do método de projetos. Foi necessária uma revisão dos arquivos pertencentes ao acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff - CDPHA, que dispõe de duas seções: o Memorial Helena Antipoff, onde estão as maiorias dos documentos, de gêneros distintos, abrigados na Fundação Helena Antipoff - FHA, em Ibitaré, e outra, na Biblioteca Central da UFMG, na Sala Helena Antipoff.

Em um levantamento preliminar, foram encontradas fontes primárias que têm relação com o tema: diários dos Clubes Agrícolas, dentre eles, o Clube Agrícola João Pinheiro, “Caixa das Granjinhas” (Seção Sala Helena Antipoff/UFMG); extrato da primeira sabatina sobre os trabalhos das Granjinhas desenvolvidos no ISER, publicado no Boletim Mensageiro Rural (março, abril, maio, 1963); documento que data do ano 1969, intitulado “Granjinha – Relatório da 1ª aula” com a Professora Helena Antipoff (Seção Memorial Helena Antipoff/FHA). No documento, a aluna Délia descreve a aula de Helena Antipoff, expõe a importância das atividades multidisciplinares realizadas na fazenda para toda a comunidade escolar e as adjacentes. A análise descritiva do documento ajudou a vislumbrar a complexa sistematização dos trabalhos de Helena Antipoff preocupada com a formação dos alunos e de melhoria das condições de vida dos moradores do campo. Por meio desse primeiro contato com o documento histórico, sobre a primeira aula de “Granjinha” do curso para professores e em áreas rurais de 1969, foi possível conhecer, de maneira indireta, talvez, um pouco sobre o trabalho da educadora consciente dos problemas do campo e a realização de uma educação baseada na atividade e na pesquisa constante.

Outra fonte relevante encontrada traz grandes informações quanto ao funcionamento das Granjinhas foi o diário pessoal da professora Helena Antipoff intitulado “Projeto Granjinhas Escolares Reunidas do ISER”, este documento de 1957 contém um relatório completo de todo o projeto e seu desenvolvimento no complexo Fazenda do Rosário. Por meio da análise de conteúdo, foi realizada uma investigação baseada em fontes primárias e secundárias, a partir de uma pesquisa documental. Ainda de acordo com Bardin (1997), qualquer comunicação em que há processo de transferência de significação de um emissor para um receptor poderá ser transcrito pela análise de conteúdo.

A investigação dos documentos “permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social” (CELLARD, 2008, p. 295). A pesquisa seguiu etapas ao longo do curso de Pedagogia, que tomou um percurso em que nem sempre foram realizadas de forma isolada ou sequencial. Alguns procedimentos foram desenvolvidos de maneira concomitantemente. Levantamento dos documentos, leitura, descrição e classificação das fontes selecionadas; Levantamento de categorias de análise a partir da leitura das fontes: análise dos dados e organização dos resultados; Confrontação e interpretação dos resultados: análise e interpretação das categorias e dos resultados obtidos na interpretação das fontes realizada na etapa anterior, relacionando-os com a revisão bibliográfica estudada; Redação: construção do relato, em conformidade com as questões pontuadas no início do estudo e verificadas ao longo da investigação.

4.3 A proposta das granjinhas e o método de projeto

No final do século XIX e início do XX, o campo educacional é tomado por um sentido de renovação, como saída para o momento difícil em que a sociedade se encontrava. Assim como a Europa, os Estados Unidos sentem a necessidade de transformações educacionais que atendam as mudanças sociais das populações pós-industrialização e guerras (KILPATRICK, 2011). Através de pensadores como Edward Lee Thorndike (1874-1949), John Dewey (1859-1952), William Heard

Kilpatrick entre outros, o corpo docente do Teachers College da Universidade de Colúmbia se credenciou como proeminente terreno do pensamento progressista educacional estadunidense. O ensino centrado nos conteúdos e modos tradicionais não suporta mais as demandas diversas cada vez mais presentes nas escolas.

O projeto “Granjinhas” foi desenvolvido nos Cursos Rurais do ISER, criado por Helena Antipoff e seus colaboradores em 1955, na Fazenda do Rosário em Ibirité, Minas Gerais. Esta instituição foi gerida no ápice das discussões e implantação da Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, que visava oferecer aos moradores do campo melhores condições de escolaridade e de vida, sem que precisassem abandonar suas terras de origem. O ISER era uma instituição pública, e visava à formação de especialistas em áreas rurais para atuarem em escolas do campo (ALMEIDA et al., 2013).

Para ampliar a atuação dos trabalhos educacionais, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais providenciou a compra da propriedade rural Fazenda do Rosário, a 26 km da capital Belo Horizonte. Essa iniciativa favoreceu a implementação dos “Institutos de Organização Rural com funções educativas”, onde vários Cursos Educacionais são criados ao longo dos anos (CAMPOS, 2010, p. 216). Várias atividades experimentais, com propostas da Escola Ativa genebrina⁶ e da vertente progressista da educação norte-americana, foram implementadas no Rosário.

Uma experiência em especial, as “Granjinhas”, vivenciadas na propriedade, ao longo de vários anos, pela comunidade escolar da Fazenda do Rosário, destacam-se pelas características de educação ativa, baseada no aprender na ação e a partir da solução de problemas reais, e pelas possíveis relações com os princípios com o Método de Projeto proposto pelo americano Kilpatrick.

A Granjinha em seus desenvolvimentos na Fazenda do Rosário, teve como objetivo principal segundo Áurea Nardelli⁷ (1961, p. 14) “campanha contra a fome, pela educação”. Porém outros objetivos do ponto de vista da pedagogia se destacam como, propor pesquisas psicológicas, pedagógicas, sociológicas e de métodos e processos mais eficientes de educação para crianças e professores rurais. As Granjinhas consistiam nos princípios de aprendizagem onde havia motivação e respondiam aos interesses dos alunos.

Teve seu início no ano de 1957, nos grupos de educadores do ISER. Outra razão para a experiência era dar oportunidade para, em ambiente real, estabelecer bons hábitos de vida comunitária, de relação humana, dando oportunidade aos alunos (professores e crianças) vivenciar cenas da vida rural mineira, iguais às cenas reais de sítios e fazendas brasileiros. Fisicamente, as Granjinhas definiam-se como pequenas áreas de aproximadamente vinte metros quadrados,

⁶ Caracterizada pela perspectiva educacional funcionalista do médico suíço Édouard Claparède, que postulava a aprendizagem centrada nas necessidades, no interesse e na ação das crianças, a Escola Ativa foi gestada no Instituto Jean-Jacques Rousseau, criado em 1912, em Genebra, Suíça. Acompanhava as ideias de um movimento mundial de renovação escolar e de desenvolvimento das ciências da educação, com origens nas transformações sociais decorrentes das revoluções burguesas do final do século XVIII, da expansão do industrialismo, da urbanização e dos regimes democráticos no decorrer do século XIX e início do século XX, que visavam educação para todos, com forte crítica à escola clássica e intelectualista, em que o ensino era organizado com foco na transmissão de conteúdo, por meio da palavra e da memória (ALMEIDA, 2013, n.p.).

⁷ Professora e colaboradora de Helena Antipoff no complexo educacional da Fazenda do Rosário. Durante a pesquisa não foi possível encontrar informações mais detalhadas de sua atuação na Fazenda do Rosário.

a serem trabalhadas por equipes de educadores e seus alunos, onde se plantavam hortaliças variadas, além de flores para serem vendidas e custear as despesas.

A Granjinha era de forma física terrenos ou áreas anexas aos prédios escolares em que se desenvolveram cursos de treinamento de educadores rurais e programas regulares de ensino primário. Nestas delimitações, grupos de estudantes supervisionados por professores e técnicos tratavam de forma científica todos os passos de construção e manutenção dos terrenos. Eram feitos cultivos de vegetais e criações de animais para alimentação da comunidade escolar e fundamentalmente serviam como objetos de estudo nas granjinhas.

Idealizadas pelo professor Henrique Marques Lisboa, as “Granjinhas”, foram definidas por Nardelli (1961, p. 12) como “instituições que têm vida dentro do sistema total dos trabalhos de uma Escola Rural” e eram, fisicamente, áreas para práticas agrícolas. Segundo a referida autora, as Granjinhas, na Fazenda do Rosário, significavam (NARDELLI, 1969, p. 13) “o símbolo vivo da Escola, representando a adequação mais perfeita do ensino às condições da vida rural em suas necessidades e seus recursos”.

Eram práticas pedagógicas em que se desenvolviam estudos variados das matérias do currículo para a formação dos alunos-professores (NARDELLI, 1969, p. 12). As pistas apontadas por Nardelli (1969) nos dão indícios das relações entre os fundamentos do Método de Projeto e a proposta de Lisboa e Antipoff. Tais pistas demonstram a influência das repercussões das produções científicas nos debates da renovação escolar.

Profissionais da educação mineira nos períodos posteriores, sobretudo pelos esforços institucionais de Minas Gerais em oportunizar trocas de experiências entre professores e pesquisadores mineiros e americanos, tiveram a oportunidade de participar de cursos com Kilpatrick na Universidade de Colúmbia em Nova Iorque, Estados Unidos (FONSECA, 2010).

O professor Henrique Marques Lisboa, catedrático da Faculdade de Medicina de Belo Horizonte, lecionou Ciências Naturais nos cursos da Fazenda do Rosário em Ibirité e colaborou com Helena Antipoff nas pesquisas, experiências e implementações do complexo educacional da Fazenda. São muitos os relatos de suas aulas na fazenda:

Gerações e gerações de crianças de Belo Horizonte e algumas da Fazenda do Rosário, lembram-se com saudades, daquelas aulas com bichos de verdade, com miniaturas de aparelhos de verdade, com vitaminas e proteínas de verdade... Pois tudo era feito, era experimentado em suas aulas. Aí apareciam girinos, sapos, cobras, insetos... As tarefas para casa eram diferentes das comuns: criavam animais, faziam plantações. (NARDELLI, 1969, p. 6)

As atividades nas Granjinhas, mesmo em seus períodos iniciais com professor Marques Lisboa e posterior desenvolvimento estruturado em demais cursos por Antipoff, primavam pela aproximação das atividades escolares às atividades habituais da comunidade da Fazenda. A abordagem do termo projeto por Kilpatrick (1918) em suas aulas, pressupõe o fazer educacional com a máxima aproximação da realidade dos estudantes. Kilpatrick entende a atividade intencional, especialmente a vigorosa, como mola propulsora de aprendizados nas conexões

proporcionadas pelas experiências. Assim como Kilpatrick preconizava em sua proposta, nas atividades das Granjinhas buscavam-se melhores abordagens educativas enquanto o humanismo e a cientificidade nas ações dos estudantes. Segundo uma ex-aluna e colaboradora de Antipoff, as experiências das Granjinhas eram orientadas pelo método científico: “Quando um problema aparece tentamos analisá-lo com o aluno. Admitir a existência do problema é o primeiro passo do método científico. Analisar o problema, procurar meios de resolvê-lo, experimentar as hipóteses de solução, confirmá-la, aplicá-la-eis a sequência do método” (*Boletim Mensageiro Rural*, outubro, 1961) (CDPA, 1961, n.p).

Em ambas as perspectivas, a capacitação e aperfeiçoamento dos educadores para as melhores orientações eram preconizadas. As ações potenciais dos estudantes, mesmo que voluntárias, precisavam de orientações condizentes com suas realidades. Assim, melhores caminhos para as decisões dos estudantes nas resoluções de seus problemas rurícolas eram dirigidos. Portanto, as ideias de ênfase do ensino nas atividades dos próprios alunos, utilizando assim as forças naturais de seu interesse e ambiente social da ação, atravessam as abordagens pedagógicas de Kilpatrick e Antipoff. Ambos os autores têm as ações dos estudantes no seu ambiente social como fonte de pensar educacional vivo e científico.

4.4 Método de projeto e seus desdobramentos

Nesta seção apresentam-se as ideias sobre o termo projeto repercutidas por Willian Heard Kilpatrick e outros autores ao longo do século passado. Os debates e discussões da concepção da educação a partir das atividades próprias dos estudantes em seu ambiente de desenvolvimento foram amplamente recebidos, interpretadas e reorganizadas no contexto de recepção.

4.4.1 A proposta de Willian Heard Kilpatrick

Em 1918 foi publicado o ensaio sobre a apropriação do termo projeto pelo professor norte americano Willian Heard Kilpatrick, então professor na Teachers College, Universidade de Colúmbia, Nova Iorque. O boletim traz as concepções do professor quanto ao termo que estava em evidência no contexto do professor. Kilpatrick propõe o método de projeto como uma maneira do processo educativo tratar as ações vigorosas dos estudantes à luz dos princípios da aprendizagem em vista às qualidades éticas de conduta. Assim, Kilpatrick anseia por uma unificação de que os procedimentos escolares se alinhem à generalização de educação como a própria vida. Nesta perspectiva, os propósitos sinceros são rico fomento para orientação educacional no desenvolvimento instrucional com elementos morais coletivamente aprovados.

A proposta valoriza o ato intencional como fundamento da proposta, “o ato intencional é a unidade típica da vida digna. Não que todos os propósitos sejam bons, mas que a vida digna consiste em atividade intencional e não mera deriva” (KILPATRICK, 1918, p. 6). Para o pedagogo, se o ato intencional é a unidade típica da vida digna então a educação de base deve seguir este caminho.

Kilpatrick (1918) foca sua proposta educacional no propósito dominante das atividades e os comportamentos nestas ações, além do interesse e esforço disposto no processo. A proposta

pressupõe os atos intencionais como base das amostras de vida. O autor aproxima a perspectiva de procedimento educacional às realizações habituais da vida. Neste sentido generaliza a vida como próprio procedimento escolar. Uma vez que o tratamento das ações dos indivíduos no presente visando princípios éticos e democráticos seria a melhor preparação para a vida futura.

Assim, o método de projeto proposto por Kilpatrick busca o tratamento educacional das ações e lembra das implicações destas ações em um ambiente social. Nesta perspectiva, o projeto não é a concepção sistemática de ações esperadas e sim o auxílio do professor nas melhores escolhas das ações, portanto projeta o desenvolvimento educacional tendo a própria vida como unidade típica da educação.

Em determinadas situações do ambiente, há um conjunto de fatores, ligações que condicionam subjetivamente as ações, que influenciam o propósito, primordialmente definido. Para Kilpatrick, um ambiente favorável, e um propósito forte, orientam o sucesso nas aprendizagens. Ações persistentes e direcionadas fixam vínculos nas satisfações das realizações.

O propósito dominante, que os alunos participam profundamente da experiência em curso assim, nesta lógica progressista, educandos são indivíduos ativos e engajados na compreensão do ambiente em que vivem, e, durante esse processo, há aprendizagens que vão se sedimentando, na medida em que o objetivo se complexifica (KILPATRICK, 1918).

4.4.2 Método de Projetos em Escolas Rurais por Fernando Sáinz⁸

Ao longo das investigações no acervo do CDPHA, mais precisamente no Museu Helena Antipoff em Ibirité, Minas Gerais, encontrou-se um livro da biblioteca pessoal de Helena Antipoff do espanhol Fernando Sáinz Ruiz. Intitulado “*El Metodo de Proyectos en las Escuelas Rurales*”, o exemplar da professora russa se trata de uma edição argentina de 1950, no entanto sua primeira publicação data de 1931. O livro traz uma interpretação do espanhol para o método de projeto de Kilpatrick no contexto rural desfavorecido de recursos e de mazelas sociais.

O projeto interpretado por Sáinz (1950) pressupõe a aproximação das atividades escolares à vida. Como característica do movimento conhecido no Brasil como Escola Nova, a atividade do aluno é que importava na aprendizagem, não receptividade passiva da educação compartimentada. A ideia é criar a ligação do aluno com seu ambiente habitual que favoreça seu bem-estar e progresso para sua comunidade. Produzir aprendizado através das próprias atividades com conteúdo educativo presentes e reprodução de situações vivenciais são balizas que sustentam a publicação de Sáinz. Propõe a quase totalidade das atividades da escola em torno de áreas anexas à escola onde se possam trabalhar as matérias e atividades, sobretudo as relacionadas aos desafios vivenciais das instalações e explorações do campo escolar. Tal proposta orbita em dois grandes princípios delineados por Sáinz (1950):

⁸ Fernando Sáinz Ruiz foi um professor, inspetor de ensino, ativista político ligado ao movimento de renovação da educação Espanha. Nascido em Granada, na Espanha, estudou na Escola Superior de Magistério de Madrid. Investigou a inspeção escolar na França, Bélgica e Inglaterra para estudos de organização e funcionamento da inspeção de ensino primário. Exilado da Espanha durante a ditadura militar franquista e durante os anos de 1950 foi professor da Universidade de Columbia, em Nova Iorque (GUIMARÃES, 2020).

a) a necessidade de estabelecer uma relação íntima entre a criança e seu ambiente habitual, buscando maior bem-estar para o primeiro e progresso para o segundo; b) é aconselhável que o menino aprenda colocando em prática suas próprias atividades, que terão um conteúdo mais didático quanto melhor reproduzem situações da vida real; (SÁINZ, 1950, p. 9, tradução nossa).

Por razões pedagógicas, Sáinz (1950) aponta o desenvolvimento do ensino pela agricultura, algo natural de se supor que será uma consequência, mas não o propósito do projeto. O projeto pressupõe organização dos trabalhos que concebem a naturalidade das capacidades ativas e criativas das crianças. Segundo Sáinz (1950), as ocupações habituais do campo apresentam características que não exigem faculdades mentais como o faz as da escola tradicional. A atividade proposta admite ampliar os interesses das crianças, transformando a criança em um investigador de sua própria experiência na realidade.

4.4.3 Circulações de conhecimentos e produção científica

Durante as reformas educacionais brasileiras alguns professores viajaram aos Estados Unidos para conhecer e aprimorar processos educacionais. Uma das ações promovidas neste período de significativo interesse para este artigo foi o envio de alguns professores mineiros aos Estados Unidos para ter conhecimento e aprimorar práticas educacionais em curso no país onde o pensamento educacional progressista e social se desenvolvia (FONSECA, 2010). Inácia Guimarães, Alda Lodi (1898-2000), Amélia de Castro Monteiro, Lúcia de Castro, Noemy Marques Silveira, que depois de casada assume o sobrenome Rudolfer e Benedita Valadares (1905-1989) que quando em retorno se tornaram professoras da Escola de Aperfeiçoamento (CAMPOS, 2010), compunham o grupo de professoras em processo de especializações no exterior. Noemy Silveira Rudolfer em uma segunda oportunidade em 1930 na Teacher College da Universidade de Colúmbia, teve aulas nos cursos de Psicologia Escolar, Filosofia da Educação e Sociologia da Educação, com Kilpatrick e outros (MONARCHA, 2009), (MORAES, 2012). Já em 1907 a Teachers College já tinha um corpo internacional de estudantes, segundo Tenenbaum (1951, p. 65), “seus graduados ocupavam estratégicas posições educacionais em remotas áreas como Índia, Turquia, China, Brasil e Canadá”.

Os intercâmbios entre Estados Unidos e Brasil na primeira metade do século XX alimentou a troca de experiências educacionais entre os dois países. Pesquisar estes diálogos nos ajuda a compreender as transformações do sistema educacional brasileiro (ROCHA, 2012). Uma consideração que guiou este artigo é a de que durante o período de reforma e aperfeiçoamento do ensino público brasileiro os intercâmbios de conhecimentos internacionais produziram interpretações de propostas educacionais. Pickren (2012) utiliza elementos para analisar intelectuais e instituições no desenvolvimento de teorias pedagógicas ancoradas nas formulações transnacionais.

A Granjinhas Escolares, por exemplo, é o resultado de reorganizações das ideias de Método de Projetos desenvolvido no contexto de recepção em Minas Gerais, sobretudo em Ibirité onde as Granjinhas Escolares se desenvolveram como práticas escolares focadas nas atividades próprias dos estudantes em seus ambientes habituais (GUIMARÃES, 2020).

Durante as reformas educacionais do Brasil, Minas Gerais para se preparar para o avanço da urbanização e industrialização de uma sociedade agrária, iniciam reformulações da educação pública de acordo com a socialização dos perfis presentes nas escolas. Estas reformas não foram simples reformulações, almejava se atender a uma ampla gama de demandas do ensino público, acesso e oportunidades através da contribuição das ciências educacionais (CAMPOS, 2010).

Os dados demonstram que nas Granjinhas desenvolviam-se práticas pedagógicas em que se aproveitava ao máximo os recursos ambientais. Havia o foco nas ações dos estudantes para a resolução dos problemas rurícolas, demarcavam-se terrenos disponibilizados para que pudessem estudá-los, extrair deles as possibilidades de reflexões e convívio social capazes de subsidiar trocas de saberes e novos aprendizados. As práticas pedagógicas envolviam problemas do cotidiano como procedimento escolar, na medida em que as ações educativas se associavam às atividades habituais da comunidade.

Nesses espaços desenvolvia-se uma formação integral, colaborada entre os membros de uma dada comunidade, que se aproximam dos pressupostos da educação renovada, de perspectiva progressista de vertente norte-americana, da qual Dewey e Kilpatrick são representantes, tanto quanto da vertente europeia, especialmente do Instituto Jean-Jacques Rousseau onde Helena Antipoff formou-se e atuou, tornando-se dela divulgadora. Crê-se, portanto, que Henrique Marques Lisboa tenha sido herdeiro de tais pensamentos, adaptando-os a suas propostas educacionais.

4.5 Aspectos evidentes das propostas

As melhores ações dos estudantes eram buscadas em ambas as propostas. No entanto, nas Granjinhas as experiências não se limitavam em qualidades éticas de conduta. As Granjinhas foram oportunidades de desenvolvimento das práticas habituais da vida do campo. “Os processos normais da vida do campo, como o plantio, o cultivo, as criações, as construções e operações gerais da vida do campo eram estudadas e melhoradas de acordo com as orientações do corpo técnico que compunha o projeto de Antipoff e colaboradores” (GUIMARÃES, 2020, p. 97-98).

A proposição de Kilpatrick conduz a reflexão sobre a possibilidade de o procedimento escolar disponibilizar estímulos que provoquem respostas baseadas em habilidades, julgamentos apropriados a uma situação social. O procedimento escolar vislumbrado na proposta preconiza que os estudantes, individualmente ou coletivamente, busquem uma rica variedade de intuítos, sob a supervisão atenta e responsável do professor. Kilpatrick apresenta uma alternativa que considera as possibilidades da construção de caráter moral no regime de atividades guiadas. Segundo o professor, o caráter moral é uma constituição produzida nas relações sociais, que poderiam determinar condutas e atividades que beneficiariam o bem-estar do grupo.

Em marcos psicológicos, uma asserção que se atenta ao estímulo-resposta vinculadas de tal forma que determinadas ideias apresentadas como estímulos terão respostas coletivamente aprovadas. Assim deseja que o procedimento escolar trabalhe a disponibilização de estímulos que provoquem respostas baseadas em habilidades, julgamentos apropriados às situações sociais. Aprendizagens de todos os tipos e em todas as suas ramificações desejáveis, na proporção em

que a sinceridade de propósito está presente. Com as crianças naturalmente sociais e com as orientações do professor atento para estimular e orientar seu propósito podemos esperar aprendizados que chamamos de construção de caráter. Estas situações oferecem projetos muito atraentes aos docentes.

Sáinz (1950) propôs um plano baseado em dois grandes princípios: aproximação dos estudantes com seu meio regular de vida habitual e a ideia da aprendizagem destes alunos através das suas próprias atividades. Estes princípios representaram interessantes questões para Antipoff, que até os destacou em seu livro. De fato, as Granjinhas buscavam promover atividades habituais rurícolas e melhorar os procedimentos rurais. “De maneira análoga, este movimento promovia o progresso do meio rural e o bem-estar da população” (GUIMARÃES, 2020, p. 100).

De maneira generalizada a centralização do ensino na atividade dos próprios alunos, utilizando as forças naturais de seu interesse em virtude do ambiente social envolvido na ação, perpassam as ideias e abordagens de educação de Kilpatrick, Antipoff e seus colaboradores. O contexto em que se desenvolveram as ideias, especialmente a apropriação da proposta de Kilpatrick por Sáinz e posteriormente a reinterpretação por Antipoff, são conhecidos por condições desfavoráveis. As condições das populações do meio rural tanto da Espanha como do Brasil se assemelhavam, tanto nas condições políticas contextuais quanto nas ocupações populares no campo.

4.6 Considerações Finais

A possibilidade de visitar abordagens pedagógicas que marcam a trajetória das ciências da educação é uma oportunidade única de entender como a educação se configura nas sociedades. Na mesma medida, poder conhecer o papel de professores, psicólogos e educadores de forma geral que nas movimentações de reformas educacionais foram personalidades importantes e com contribuições imensas para a pedagogia mundial.

Verificou-se que os autores compartilhavam o anseio de transformar trajetórias humanas pelas atividades reais, que estimulassem a autonomia dos alunos em suas próprias realidades. As perspectivas de interesse e esforço que fundamentavam as ideias funcionalistas de Dewey, Kilpatrick apresentou o Método em 1918 como materialização prática dessas ideias, a fim de tornar a aprendizagem ativa e interessante. Ao contemplar a atividade propositiva em uma situação social, a unidade desta atividade, em ato interessado com um propósito, Kilpatrick opõe-se à artificialidade da escola e aproxima-a da realidade. Para o autor, um projeto teria uma finalidade real, que direcionaria os procedimentos de ensino a serem utilizados e ofereceria motivações reais de aprendizagem no seu desenvolvimento. Seria uma planificação de trabalho em que os alunos, voluntariamente, em suas micro realidades, a partir de proposições e problemas vivenciáveis desenvolveriam suas aprendizagens.

Conclui-se que nesses ambientes de desenvolvimentos teórico-práticos buscava-se uma formação integral das crianças e adultos, em regime de colaboração com a comunidade. Esta perspectiva se aproxima dos pressupostos das mobilizações por uma educação renovada, de perspectiva progressista, da qual Dewey e Kilpatrick são representantes, assim como da vertente

européia, no caso do Instituto Jean-Jacques Rousseau onde Helena Antipoff formou-se e atuou, tornando-se dela divulgadora.

A transgressão das ideias através das fronteiras consegue fazer com que proposições teórico-práticas entrem em diferentes situações dadas. A reciprocidade possibilita as adaptações de ideias no seu contexto de recepção. As Granjinhas reproduziram recortes da vida no campo enquanto praticavam aprendizagens. Os resultados desta pesquisa provocaram reflexões sobre as ações educacionais exitosas e ricas de oportunidades de desenvolver as ações dos estudantes em suas realidades. As mudanças sociais são constantes e exigem a atenção permanente dos educadores e pesquisadores. As experimentações e adaptações das metodologias de ensino adaptadas e inseridas no sistema público de ensino acabam se tornando uma realidade, uma vez que as reflexões e aplicações históricas demonstram seus ensinamentos. A contemporaneidade aprendendo com a história.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. O *et al.* **Helena Antipoff e a educação em Minas Gerais: a grandeza do seu legado no século XX.** Fundação Helena Antipoff: Ibirité, 2013.
- ALMEIDA, M. **O ensino de Arte em Minas Gerais (1940-1960):** diálogos e colaborações entre a arte e a educação nova, 2013. 226f. Dissertação (Mestrado) em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** RETO, L. A.; PINHEIRO, A. (Trad). Lisboa: Edições 70, 1997.
- CAMPOS, R. H. F. **Helena Antipoff (1892-1974) e a perspectiva sociocultural em psicologia e educação.** 2010. 269f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- CAMPOS, R. H. F. **Helena Antipoff: psicóloga e educadora – uma biografia intelectual.** Rio de Janeiro: Fundação Miguel Cervantes, 2012.
- CELLARD, A. A análise documental. *In:* POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos,** p. 295-316. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CDPHA – Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. **Boletim Mensageiro Rural 1955-1973.** s.d.
- CDPHA – Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. **Diário do Clube Agrícola João Pinheiro, “Caixa das Granjinhas”.** s.d.
- CDPHA – Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. **Diário pessoal da Professora Helena Antipoff “Projeto Granjinhas Escolares Reunidas do ISER”.** 1957.

- CDPHA – Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. **“Granjinha – Relatório da 1ª aula” com a Professora Helena Antipoff.** 1969.
- FONSECA, N. M. L. **Alda Lodi, entre Belo Horizonte e Nova Iorque:** um estudo sobre formação e atuação docentes 1912-1932/Nelma Marçal Lacerda Fonseca. 2010. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- GUIMARÃES, P. H. O. **Granjinhas escolares e a educação como a vida** [manuscrito]: apropriações do método de projeto na experiência da Fazenda do Rosário (1957-1969). Belo Horizonte, 2020.
- KILPATRICK, W. H. **Educação para uma sociedade em transformação.** NASCIMENTO, R. G. (Trad.). Petrópolis: Vozes, 2011.
- KILPATRICK, W. H. The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. **Teachers College Record**, New York, v. 19, n. 4, p. 319-335, 1918.
- MONARCHA, C. Notas sobre a Institucionalização da Psicologia em São Paulo: o serviço de Psicologia Aplicada (1930-1938). **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, Ano XXIX, n. 1, v. 9, p. 7-15, 2009.
- MORAES, J. D. Noemy Rudolfer e a organização da escola e do mundo do trabalho nos anos 1920 e 1930. **Educação e Pesquisa** (USP.Impresso), v. 38, p. 485-497, 2012.
- NARDELLI, Á. **“GRANJINHAS” ISER.** Museu Helena Antipoff – Fazenda do Rosário. Minas Gerais, Ibirité, 1961.
- NARDELLI, Á. **“GRANJINHAS” ISER.** Museu Helena Antipoff – Fazenda do Rosário. Minas Gerais, Ibirité, 1969.
- PICKREN, W. E. Waters of March (águas de março): circulating knowledge, transforming psychological science and practice. *In*: LOURENÇO, E.; ASSIS, R. M.; CAMPOS, R. H. F. (Org.). **História da psicologia e contexto sociocultural:** pesquisas contemporâneas, novas abordagens, p. 17-46. Belo Horizonte: CDPHA/Ed. Pucminas, 2012.
- ROCHA, A. C. **Diálogos intelectuais:** a cooperação entre Brasil e Estados Unidos e a circulação das teorias psicológicas no campo da educação (1927-1935). 2012. Disponível em: <chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcgklclefindmkaj/https://www.13snhct.sbhct.org.br/resources/anais/10/1345066800_ARQUIVO_sbhct+2012.pdf>. Acesso em: 01 de jun. 2020.
- SÁINZ, F. **El método de proyectos em escuelas rurales.** Buenos Aires: Editorial Losada, S.A., 1950.
- TENENBAUM, S. **William Heard Kilpatrick:** Trail Blazer in Education. Nova Iorque: Harper & Brothers, 1951.

PEDAGOGIA SOCIAL: IMPACTOS, PROJETOS E INSERÇÃO EM EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Sheila Berrocal Fonseca
Josué Humberto Barbosa

5.1 Introdução

A Pedagogia Social realizada em comunidade com poucos recursos culturais, como, a ausência de equipamentos sociais, poderia, entre outras possibilidades, promover a inserção social através da realização de oficinas culturais no contraturno escolar.

Em locais onde não existem eventos culturais, livrarias, bibliotecas, onde crianças e jovens não têm acesso a centros culturais, cinemas, teatros, exposições ou shows, cenário presente em muitas cidades pequenas ou em periferias de metrópoles, faz-se ainda mais necessário desenvolver projetos de educação não formal que ofereçam repertório cultural, especialmente ao público infanto-juvenil. É preciso criar vias de acesso a bens culturais, tais como filmes, livros, música, experiências com variados tipos de arte e informações relevantes que promovam inclusão social, criticidade, motivação, sendo de igual importância conhecer o impacto destas ações.

Experiências educacionais desde 2013 no Sul de Minas Gerais constataam que projetos de educação não formal em ambientes formais e não formais podem romper os muros da escola e passar a estar presente onde houver necessidade.⁹

A educação formal pública, tendo que atender a demandas tão diversas, muitas vezes em contextos de vulnerabilidade social, contando com uma equipe de profissionais que não são adequadamente valorizados pelas atuais políticas públicas, tem tido necessidade de abarcar questões pertencentes à vida familiar e comunitária. Evelcy Machado (2009, p. 1) nos alerta que “a sociedade moderna apresenta demandas socioeducacionais que ultrapassam os limites formais e regulares da escola”.

No atual contexto, onde a desigualdade social é tão evidente¹⁰, a Pedagogia Social, presente especialmente em ambientes não formais de educação, representa a criação de espaços de convivência e relevância na construção do conhecimento e uma possibilidade de oportunidade de aprendizagem significativa para os que comumente não têm acesso.

⁹ Essas experiências advêm do exercício da profissão de secretária escolar e de professora em projetos de reforço educacional no Sul de Minas Gerais. Por sua vez, a expressão *romper os muros da escola*, frase emblemática no pensamento educacional paulofreiriano, pode ser mais bem compreendida na obra *Educação e Mudança*. 36ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2014, com destaque para o prefácio de Moacir Gadotti, na análise da sociedade latino-americana, considerada fechada, que deveria transitar para uma sociedade aberta rompendo os muros da escola, ou seja, fazer com que a educação alcance as pessoas comuns, no seu cotidiano de lutas e sonhos.

¹⁰ Conforme dados do IBGE (2021).

Acreditamos estar num momento de grandes questionamentos e discussões sobre a construção social da nossa civilização¹¹, portanto, diante da oportunidade de promovermos mudanças, especialmente a partir da descoberta das precariedades existentes na educação que, sendo importante engrenagem da vida social, está incumbida de gerar uma renovação. Renovação inclusive normativa, especificada no Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9364/96, que detalha a abrangência dos processos formativos: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, n.p.).

Podemos assim pensar em transformações educativas para além da escola, uma vez que dentre os conceitos de pós-modernidade, segundo José Carlos Libâneo (2001), encontramos o de sociedade do conhecimento, com seus múltiplos espaços para ação pedagógica.

[...] uma ação pedagógica múltipla na sociedade, em que o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal, criando formas de educação paralela, desfazendo praticamente todos os nós que separavam escola e sociedade (LIBÂNEO, 2001, p. 3).

Compreendendo a educação como motor de mudanças, é fundamental que questionemos como elas podem ser gestadas, construídas e levadas a efeito socialmente. Para isso, uma vez mais, devemos enfatizar que é necessário que a educação ultrapasse os muros da escola, como nos orienta Geraldo Caliman (2011, p. 343) ao analisar que “a escola é indispensável, mas não suficiente, isto é, não se pode jogar sobre seus ombros toda a luta contra a exclusão social.”

Neste cenário se confirma a importância de conhecermos a Pedagogia Social e suas possibilidades, vislumbrada na lacuna entre a igualdade e a equidade no atual contexto sociocultural. A partir destas reflexões estabelecemos como objetivo de estudos e análises neste artigo as abordagens e práticas educacionais da Pedagogia Social no Brasil, desenvolvidas em diferentes espaços. Para isso selecionamos uma série de cinco artigos, discutimos os impactos de experiências destes programas de educação, sob o ponto de vista da inserção social, enfocando os percursos educacionais desses espaços, que possibilitaram ampliar o repertório cultural e da investigação de metodologias didático-pedagógicas utilizadas nesses projetos de educação.¹²

A partir da sistematização dos conteúdos dessas obras poderemos compreender as tendências inerentes a cada uma das iniciativas didático-pedagógicas realizadas, sobretudo a compreensão do seu impacto social enquanto síntese das potencialidades de suas aplicações em diferentes contextos educacionais. Por isso acreditamos ser relevante descortinar o campo da

¹¹ Ver a Agenda do Fórum Social Mundial a ser realizado em 2022 em Porto Alegre – Brasil.

¹² Essas análises foram sistematizadas em quadros por nós elaborados a partir da metodologia de Matriz de Correlação, relacionando os diferentes aspectos elencados identificados nas obras escolhidas. Nessa matriz as correlações podem ser comparadas, bem como as diferentes abordagens e práticas, seja em um sentido horizontal, aspectos em uma mesma obra; seja em um sentido vertical, aspectos entre as obras selecionadas; seja, enfim, em um sentido transversal, analisando aspectos *intra* e *entre* as obras.

Pedagogia Social através da investigação de atividades educacionais desenvolvidas em espaços não formais de educação, amparados na abordagem Pedagógica Sócio-histórica de Paulo Freire (1980); na Pedagogia Crítica que denuncia a “educação bancária”; em uma educação problematizadora, libertadora, onde os alunos são sujeitos conhecedores e não memorizadores; enfim, na valorização de uma pedagogia de caráter reflexivo, que busca a construção do conhecimento a partir de um esforço constante de desmistificação e desvelamento da realidade.

5.2 Pedagogia Social: educação e mudança em ambientes formais e não formais

Com foco nas necessárias e urgentes transformações que devem ocorrer na sociedade atual, pelas quais clamam especialmente as camadas menos favorecidas; diante do cenário de desigualdade e vulnerabilidade social de muitas crianças e jovens; e acreditando que a educação é uma ferramenta útil para esta empreitada, vamos descobrindo, através de autores e estudiosos do assunto, caminhos e perspectivas mais amplas para a infância e a juventude, necessitada de oportunidades diante do atual contexto histórico-social que emoldura o cenário da educação e especialmente da educação não formal.¹³

Portanto, teoricamente, trata-se de um estudo histórico-sociológico sobre as práticas educacionais em desenvolvimento no Brasil e realizado, teórico-metodologicamente, combinando análise de conteúdo em obras e documentos. Portanto, pesquisa bibliográfica, documental e de alguns programas de ensino-aprendizagens em Pedagogia Social com o ensejo, ao final de nossas análises, de contribuir com as discussões a respeito do tema propondo o desenvolvimento de bens culturais e educacionais que promovam a inserção social de crianças e jovens.¹⁴

Em uma síntese histórica, as investigações a respeito da Pedagogia Social começaram a se efetivar no Brasil no início deste século, a partir do 1º Congresso Internacional sobre o tema, realizado pela Faculdade de Educação da USP, em 2006, e gestado a partir das pesquisas do professor Roberto Silva, como nos relata Érico Machado (2010).

No final de 2005, o diálogo com centros de pesquisas, universidades e pesquisadores europeus contribuíram para sedimentar a ideia da Pedagogia Social como matriz conceitual para pensarmos a pesquisa, a formação e a condução das atividades educativas nos espaços não escolares, assumindo então a educação não-formal importância central no desenho desta nova linha de pesquisa (MACHADO, 2010, p. 4).

¹³ Para a compreensão desses cenários de desigualdades sociais, ver *Indicadores Sociais do IBGE*, estatísticas sobre *Crianças e adolescentes*.

¹⁴ Por bens culturais e educacionais compreendemos os equipamentos sociais fundamentais para o desenvolvimento humano, como, por exemplo, espaços de educação não formal não somente em escolas, mas também em museus, espaços naturais, bibliotecas municipais, áreas de lazer e centros comunitários.

Aprofundando os conceitos sobre os objetivos da Pedagogia Social é importante a afirmação de Evelcy Machado, ao indicar os dois campos que devem ser considerados preferencialmente:

[...] o primeiro referente à socialização do indivíduo, socialização compreendida como ciência pedagógica da educação social do indivíduo, que pode ser desenvolvida por pais, professores e família; o segundo relacionado ao trabalho social, com enfoque pedagógico, direcionado ao atendimento a necessidades humano- sociais, desenvolvido por equipe multidisciplinar da qual participa o Educador Social, como profissional da Pedagogia Social (MACHADO, 2002, p. 5).

A socialização do indivíduo através de trabalhos sociais pode se constituir em enfoques didático-pedagógicos privilegiados da Educação não Formal, ferramentas preferenciais para o atendimento das necessidades básicas de todo ser humano e *lócus* da participação ativa do Pedagogo Social, em espaços diversos.

5.3 Uma Teoria Sócio-histórica para o tempo presente da educação não formal

A corrente teórica denominada Sócio-histórica e a escola histórica do Tempo Presente são dois campos de interpretação social estreitamente vinculados à análise da realidade contemporânea. Mais precisamente, são concepções analíticas que emergem a partir dos anos 1960/70 na França, diante da necessidade de análises de novos setores sociais e seus novos atores enquanto agentes centrais no mundo do trabalho, na organização da sociedade civil e em grupos até então considerados excluídos da vida política, como crianças e velhos, mulheres, minorias sexuais, enfim, os que até então eram considerados *marginais* e à margem da história, invisíveis e sem voz.

Sobre à corrente Sócio-histórica, por exemplo, Pierre Bourdieu, um expoente entre os que destinam um papel fundamental à historiografia e ao trabalho sobre os atores engajados na luta pelo poder político, clama aos pesquisadores e educadores intervirem nos espaços públicos, para ele, sobretudo, nos espaços educacionais, para lutar contra os estereótipos e dotar os cidadãos de elementos para se autodeterminarem (OFFENSTAD, 2010).

Por sua vez, para a escola histórica do Tempo Presente, é Pierre Nora quem a instituiu legitimamente em 1976, compreendendo a história oral uma metodologia de pesquisa primordial para fazer inserir na cena política contemporânea aqueles/as até então excluídos/as, os sem voz (GARCIA, 2010).

Essas concepções teórico-metodológicas se expandiram e alcançaram a América Latina, onde uma superpopulação iletrada e marginalizada, herdeira de uma sociedade patriarcal e machista, tradicional, estratificada e preconceituosa, sobretudo no que diz respeito às populações indígenas e de afro-descendentes, compunha a maioria de suas sociedades (GROSGUÉL, 2010).

Essas populações, formadas principalmente em ambientes em que predomina a educação difusa, os espaços onde todos aprendem com todos em todo o tempo, sem prédios e/ou currículos,

passam a ser o foco privilegiado da Educação não Formal, reunindo pressupostos e ferramentas de pesquisa e ensino fundamentais para inserção cidadã da maioria dos seus indivíduos.¹⁵

Assim sendo, uma teoria da história pode ser compreendida como um conjunto de práticas sociais realizadas, organizadas e transmitidas por sistemas educacionais: família, escola, instituições sociais, nas práticas sociais realizadas no tempo, em específicos espaços, distantes e atuais, organizadas em um presente. Portanto, são práticas organizadas de um passado no presente para compreender determinadas realidades e, em sua forma educacional crítica, explicar problemas atuais construídos por ações individuais e coletivas em outras gerações e propor projetos de mudança, dentro e fora da escola.

Enfim, para o campo sociológico, uma teoria das práticas, tendo como objetivo conhecer o sistema de relações objetivas e as relações dialéticas entre as estruturas e as disposições estruturadas, buscando apreender a articulação entre o plano da ação ou das práticas subjetivas, individuais e/ou coletivas, e o plano das estruturas sociais. Especificamente, a produção de conhecimento em educação não formal através de práticas educativas alternativas às estabelecidas oficialmente, seja em relação às propostas didático-pedagógicas tradicionais, seja em contraposição à elaboração pré-determinada dos currículos escolares (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

5.4 Análise de conteúdo sobre programas educacionais não formais

O Estudo histórico e sociológico incidiu sobre cinco artigos publicados pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), IES que é um centro de produção de estudos sobre educação não formal e em seu repositório foram encontrados estudos acerca de programas educacionais realizados em diferentes ambientes.

Os trabalhos foram analisados buscando compreender as estratégias e as táticas educacionais inspiradoras; os procedimentos didático-pedagógicos adotados; os espaços da ação educativa; os sujeitos atendidos; os conteúdos trabalhados; os instrumentos avaliativos; e os resultados previstos e atingidos. Essas estratégias táticas nas práticas pedagógicas constantes nesses programas educacionais, em ambientes não formais, foram sistematizadas e posteriormente analisadas sob a perspectiva teórico-metodológica da Análise de Conteúdo, a partir da sistematização dos dados selecionados em uma Matriz de Correlação. De acordo com Laurence Bardin, esta metodologia de tratamento de dados pode ser compreendida como:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extração de estruturas traduzíveis em modelos- é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto

¹⁵ Um exemplo organizacional para uma análise de atividades científicas e educacionais, formais e não formais, desenvolvidas por instituições governamentais e não governamentais, no Brasil e na América Latina, ver a criação, composição e atuação do CEHILA – Comisión para el Estudio de la Historia de la Iglesia en América Latina y el Caribe.

esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor [1] da objetividade e [2] da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não- aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de «desocultação», responde a esta atitude de *voyeur* de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico (BARDIN, 2002, p. 9).

Em resumo, para atingirmos os objetivos propostos inicialmente, o método de levantamento, organização, sistematização e análise de dados escolhido foi o de localizar e coletar temas específicos desenvolvidos em programas de educação desenvolvidos em espaços não formais. Esse procedimento permitiu tanto a formação de um banco de informações/dados, como a estrutura de análise realizada em uma Matriz de Correlação, na qual é possível estabelecer comparações entre os programas (Análise Vertical), entre as práticas de um mesmo programa (Análise Horizontal), entre as práticas e programas (Análise Transversal).

5.5 Coleta e formação da base de dados

Para analisar e compreender os programas educacionais em ambientes não formais selecionados, bem como para identificar nas obras os elementos que caracterizam suas atividades, estabelecemos sete grandes tópicos:

- a) as estratégias e as táticas educacionais inspiradoras;
- b) os procedimentos didático-pedagógicos adotados;
- c) os espaços da ação educativa;
- d) os sujeitos atendidos;
- e) os conteúdos trabalhados;
- f) os instrumentos avaliativos;
- g) resultados previstos e atingidos.

Esses grandes temas e seus conteúdos, gerais e específicos, foram organizados em uma matriz analítica e passaram a constituir uma base de dados que, sistematizados, possibilitaram relacioná-los horizontal, vertical e transversalmente, para, em seguida, interpretá-los dialeticamente, ou seja, realizando contrapontos antitéticos entre as proposições estabelecidas para cada grupo relacional.¹⁶

Tomando por base o processo analítico, realizamos comparações horizontais e verticais entre as respectivas compreensões encontradas nos artigos selecionados, análises específicas, em relação ao tópico, e também análises conjuntas, associando as diferentes compreensões selecionadas entre todos os tópicos – comparações analíticas entre os tópicos de uma mesma obra; comparações analíticas entre os tópicos em obras distintas; comparações analíticas entre

¹⁶ Para uma compreensão do método dialético em educação e da análise por pares antitéticos, ver Dermeval Saviani (2018).

tópicos de uma mesma obra e entre todas as que foram selecionadas. As obras selecionadas sobre programas em ambientes não formais foram enumeradas para facilitar a identificação nas análises a serem desenvolvidas posteriormente.

Quadro 5.1: Obras e Programas analisados.

Nº	Obras
1	Uso dos espaços não-formais na educação básica: o Jardim Botânico da UFSM. Autoria de Rhitiele Facco de Sá (2018).
2	Os planetários como ambientes não-formais para o ensino de ciências. Autoria de Juliana Romanzini e Irinéa de Lourdes Batista (2009).
3	O patrimônio histórico da Vila Belga – SM/RS o design e a educação não-formal como possibilidade de cidade educadora. Autoria de Gerson Marques (2006).
4	A contribuição de um espaço não-formal de ensino na formação da cidadania infanto-juvenil. Autoria de Letícia Mossate Jobim e Marilda de Oliveira (2007).
5	Gestão da Educação em espaços não escolares: possibilidades e desafios de uma prática vivida. Autoria de Roseméri de Sales (2013).

Fonte: elaboração própria (2021).

Quadro 5.2: Matriz de Correlação Tópica para Análise.

Estratégias e táticas inspiradoras	Procedimentos pedagógicos	Espaços da ação	Sujeitos atendidos
1 - Saída da escola Aproveitamento de ENF (SÁ, 2018)	Natureza como motor de curiosidade. Ambiente diferenciado	Jardim Botânico	Escolas Região
2 - Aprendizagens de conceitos científicos (ROMANZINI; BATISTA, 2009)	Tecnologia, informações visuais, Ambiente diferenciado	Planetários	Escolas
3 - Aproveitando o contexto do patrimônio histórico para o exercício de Cidade Educadora ¹⁷ (MARQUES, 2006)	Oficinas de Artes Visuais, História e Geografia. Valorização identitária. Ambiente diferenciado	Patrimônio histórico da cidade (Vila Belga)	Moradores da Vila
4 – Combate a evasão escolar - Restinga Seca/RS (JOBIM; OLIVEIRA, 2007)	Oficinas de arte, escuta, não-discriminação, humanização.	Não mencionado	Crianças e adolescentes entre 7 e 17 anos
5 - Aproveitamento do espaço escolar em contraturno- Carazinho/RS (SALES, 2013)	Artes, esportes e lazer. Equipe multidisciplinar. Metodologias pautadas na problematização do cotidiano com a pauta de valores e virtudes. Escuta, não-discriminação, humanização.	Sala de aula e espaço de recreação da escola	140 Crianças e adolescentes da região

Fonte: elaboração própria (2021).

¹⁷ Conceito nascido em 1990 em Barcelona no I Congresso de Cidades Educadoras (AICE, 2020).

Quadro 5.3: Tópicos selecionados para análise.

Estratégias e as táticas inspiradoras	Conteúdos trabalhados	Instrumentos avaliativos	Resultados previstos e atingidos
1 - As escolas se valendo de ENF Saída da escola Aproveitamento de ENF	Ciências Naturais	Não mencionados	Interesse dos alunos e possibilidade de unir teoria e prática, constatação da efetividade da aprendizagem no ENF e de como eles são pouco conhecidos e frequentados. (SÁ, 2018)
2 - Aprendizagens de conceitos científicos	Ciências Astronomia Multidisciplinariedade	Não mencionados	Consolidar conhecimentos construídos em sala de aula. (ROMANZINI; BATISTA, 2009)
3 - Aproveitando o contexto do patrimônio histórico para o exercício de Cidade Educadora	Arte - Design (estamparia) Ciências Humanas (Interdisciplinaridade)	Não mencionados	Trabalhos bonitos, alunos surpresos com o resultado. Valorização da arquitetura da comunidade e dos espaços de convivência. Necessidade da criação de espaços culturais na cidade. (MARQUES, 2006)
4 - Projeto educacional para o combate à evasão escolar Restinga Seca/RS	Artes	Não mencionados	Cidadania, inclusão social. (JOBIM; OLIVEIRA, 2007)
5 - Gestão Democrática em ENF de Educação Aproveitamento do espaço escolar em contraturno- Carazinho/RS	Equipe multidisciplinar. Atendimento aos familiares em Psicologia e Assistência Social	Não mencionados	Inclusão social, combate às drogas e alcoolismo. Importância da gestão democrática nos projetos de ENF. (SALES, 2013)

Fonte: elaboração própria (2021).

5.6 Análises da Matriz de Correlação

Neste estudo consideramos como espaço ou ambiente não formal também o espaço do prédio escolar utilizado fora do horário em que acontece a educação formal, ou seja, o horário do contraturno é, também aqui, considerado um ambiente não formal.

Por vezes, utilizamos a expressão não escolar como sinônimo de não formal, ou seja, educação não formal é também educação não escolar. Da mesma maneira, consideramos, neste estudo, que espaços ou ambientes não formais podem também ser denominados não escolares, mesmo que estes estejam fisicamente em ambientes escolares e o motivo desta escolha deriva

por estarmos fazendo uma interpretação destes lugares não somente a partir dos espaços físicos, como os prédios escolares, mas sim da atmosfera criada a partir da prática educativa realizada. Esta escolha se dá, principalmente, pela polissemia na conceituação identificada nos artigos analisados, como consta na matriz de correlação elaborada e que detalharemos nas análises que se seguem.

5.6.1 Sujeitos atendidos

A partir dos dados destacados nos quadros acima, teceremos as nossas análises e considerações, nos apoiando no referencial teórico citado e especialmente em Moacir Gadotti (2012). Com a finalidade de ilustrar mais claramente o ponto de partida das considerações que se seguem, foi feita uma divisão dos estudos analisados em dois grupos, relacionando os sujeitos atendidos e os espaços da ação educativa.

No primeiro grupo, estão os estudos número 1 (SÁ, 2018) e número 2 (ROMANZINI; BATISTA, 2009) relacionados no quadro e no segundo grupo, estão os estudos 3 (MARQUES, 2006), 4 (JOBIM; OLIVEIRA, 2007) e 5 (SALES, 2013). A divisão foi feita a partir dos grupos atendidos pelos/as educadores/as para a proposição de vivências educacionais em ambientes não formais.

Nos estudos do primeiro grupo são os/as estudantes e seus/suas professores/as da escola os atores das vivências e nestas propostas podemos perceber uma abordagem ou intervenção denominada extraclasse, ou seja, uma oportunidade de aprendizagem em locais fora do espaço formal ou escolar que ocorrem ocasional ou pontualmente e que nos estudos destacados ocorreram num jardim botânico e em planetários. No segundo grupo encontramos projetos de educação não formal, ou seja, uma aprendizagem não baseada no currículo escolar ou traçada a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desenvolvida em ambientes não formais de educação.

5.6.2 Estratégias e táticas educacionais inspiradoras

No primeiro grupo de artigos podemos notar as práticas realizadas nos espaços de educação não formal funcionando como apoio, aprofundamento ou ilustração do que acontece em sala de aula. Já no segundo grupo de estudos o prisma é outro. Os educadores não estão focados no desempenho do/a aluno/a, saber se está assimilando os conteúdos ou se, ao final do ano letivo, ele/a será “promovido/a” à série ou etapa seguinte ou se será retido/a. O olhar dos/as educadores/as está analisando os sinais de bem-estar, desenvoltura, descontração, confiança, participação, contentamento.

A equipe está atenta aos sintomas de que o indivíduo está vivenciando suas habilidades socioemocionais e, em se tratando do público em vulnerabilidade, se está tendo um espaço criado para a conquista do seu espaço social, como podemos ver nos relatos de Marques (2006), Jobim e Oliveira (2007) e Sales (2013).

Neste exame foi possível perceber que, mesmo num espaço não formal de educação, a prática educativa pode ser formal, pois a perspectiva dos sujeitos, neste caso, os/as educadores/as, assim estabeleceu, podendo mesmo ser um conteúdo formal como preconiza a BNCC ou, dependendo da área, conteúdos formais estabelecidos pelas distintas diretrizes educacionais em diferentes campos do conhecimento.

5.6.3 Procedimentos didáticos-pedagógicos

Quanto aos procedimentos didáticos-pedagógicos, partindo da observação de que no primeiro grupo estão aquelas práticas que levam os/as estudantes da escola para outros locais, a fim de desenvolverem vivências e aprofundarem os conhecimentos desenvolvidos no espaço escolar e o segundo grupo desenvolve atividades exclusivamente de educação não formal.

Gostaríamos de destacar que as práticas do primeiro grupo de estudos se debruçam especialmente sobre a assimilação dos conteúdos, enquanto o segundo grupo coloca o seu primeiro olhar nas práticas prazerosas e significativas e se interessam por um desenvolvimento mais integral do/a estudante, levando em conta outros aspectos além da aprendizagem. Como no relato de uma das professoras, “por se tratar de um ambiente não escolar, pude aliar brincadeiras com aprendizagens sem precisar seguir políticas de conteúdo de uma instituição de ensino, lembrando o indivíduo como sujeito da realidade social, envolvendo-o no projeto realizado” (SALES, 2013, p. 40).

Nesta constatação da educadora podemos perceber como o conteúdo proposto se “mistura”, ao ambiente em que ele ocorre, pois o programa desenvolvido se trata de educação não formal acontecendo aos finais de semana num prédio escolar, mas em sua fala ela menciona o fato de o ambiente não escolar propiciar liberdade à sua prática e, desta maneira, se sentir livre para priorizar o sujeito e não o conteúdo.

5.6.4 Conteúdos trabalhados

No eixo dos conteúdos trabalhados é possível notar que no primeiro grupo a atenção está sobre as ciências e no segundo grupo estão as artes. Fica explicitada aqui a tendência tecnicista predominante na escola em detrimento das práticas artísticas e culturais, pois o sujeito que frequenta a escola formal, em geral, não tem a oportunidade de perceber como validadas as práticas artísticas e culturais, tanto quanto o que chamamos de conhecimento científico.

As propostas de trabalho do segundo grupo partem de oficinas de arte, lazer e esportes e se movem a partir das percepções e necessidades humanas, como a valorização identitária, a escuta, a não discriminação e a inclusão social. Encontramos aqui uma evidência a partir destas observações, que as práticas de educação não formal aliadas ao “descolamento” das pautas curriculares atendem aos estudantes de maneira a dar-lhes espaço para que outras mudanças ocorram em suas vidas, além da construção de conhecimento científico e isto podemos notar, especialmente, nos relatos de Sales (2013). Será a lógica capitalista que rege a nossa sociedade a responsável por considerar as artes um saber menor? A partir da necessidade de preparar os indivíduos para o mundo do trabalho, a expressão humana tem menos importância do que os saberes científicos?

5.6.5 Instrumentos avaliativos

Em se tratando dos instrumentos avaliativos e dos resultados previstos ou alcançados, pode-se notar uma lacuna no sentido de que os estudos não relataram a forma de avaliação utilizada ou ainda se foram utilizados instrumentos avaliativos. Esta observação nos remete ao

planejamento das ações desenvolvidas. Não pudemos encontrar informações a respeito de como foram pensadas as avaliações, portanto não pudemos conhecer estes planejamentos e saber quais eram as intencionalidades, seus pontos de partida, objetivos, metas, pois as metodologias não foram explicitadas.

Maria da Glória Gohn (2006) nos alerta a respeito deste ponto quando afirma que o tema da metodologia é um fator de vulnerabilidade nas práticas de educação não formal. A partir destas informações, podemos refletir a respeito de que talvez tenhamos introjetado a concepção de que planejamento e avaliação são ações que dizem respeito apenas à educação formal.

5.6.6 Resultados previstos e atingidos

Sobre os resultados atingidos relatados pelos/as educadores/as podemos, novamente, notar a diferença de ponto de vista, analisando as constatações dos/as professores/as a partir da divisão entre os dois grupos de estudos já citados. O primeiro grupo fala em consolidação dos conceitos e da constatação da efetividade da aprendizagem desenvolvida em ambiente não formal, enquanto o segundo grupo de estudos relata estudantes surpresos/as com os bons resultados de seus trabalhos, fala de cidadania e de inclusão social.

Acreditamos ser conveniente denominar oficinas culturais estas práticas desenvolvidas a partir da perspectiva do segundo grupo e neste ponto da análise é possível verificar a efetividade destas atividades pelos relatos que constam nos estudos. Oportunizar o contato de crianças e jovens com o universo das artes, abrindo portas de acesso a bens culturais, é uma maneira potente de motivação e inserção social. Criar *links* entre as suas realidades, as expressões culturais e os conhecimentos historicamente construídos é algo que pode ser viabilizado nestes espaços.

A educação formal é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores do Ministério da Educação. A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. Trata-se de um conceito amplo, muitas vezes associado ao conceito de cultura (GADOTTI, 2012, p. 15).

Nesta afirmação dialogamos com Gadotti, Freire e ampliamos o nosso olhar a partir da observação dos relatos das práticas dos casos analisados em nossa matriz de correlação.

5.6.7 Espaços da ação educativa

Agora faremos uma divisão entre os estudos do segundo grupo para que possamos observar um recorte específico. No segundo grupo está o estudo de número 3 (MARQUES, 2006), que utiliza o patrimônio cultural da cidade como espaço de educação e constata a necessidade da criação de mais espaços culturais na cidade.

Esta carência é um cenário presente em praticamente todo o país, com exceção das metrópoles, que dispõem de mais espaços, mas que dão pouco acesso ao público empobrecido e periférico. E quando este público consegue acessar locais como os museus, por exemplo, muitas vezes se depara com espaços da elite onde estão expostos objetos e documentos que não reverberam em seus espaços de memória, cultura e pertencimento (BOURDIEU; DARBEL, 2003).

Além do estudo citado, no segundo grupo está o artigo 4 (JOBIM; OLIVEIRA, 2007), que realiza práticas de educação não formal em ambiente não escolar e o artigo 5, onde práticas de educação não formal são realizadas no espaço escolar, mas em contraturno, portanto, sob outras regras, diferentes das estabelecidas no ambiente escolar, como podemos perceber na fala da educadora: “um exemplo desta informalidade era a opção de que as crianças podiam ter de realizar as atividades no ambiente que prefeririam, na classe, no chão, na sala ou fora dela” (SALES, 2013, p. 42).

Sobre estas oficinas culturais, consideramos importante destacar os seus principais aspectos.

No estudo de número 4 (JOBIM; OLIVEIRA, 2007), oficinas de arte são ofertadas a crianças e jovens entre 7 e 17 anos em vulnerabilidade social, com o intuito de ofertar-lhes um espaço de cidadania e a educadora relata certa angústia dos/as profissionais participantes relacionada aos conteúdos apresentados, pois muitos deles, achavam importante instrumentalizar os/as estudantes para o mercado de trabalho.

Neste momento, a visão tecnicista da educação, como lugar de fomento para a máquina produtiva do mundo do trabalho, pode ser constatada. A perspectiva de que, adentrando o mercado de trabalho, o indivíduo estará a “salvo” da marginalização parece estar incutida em nossas consciências, como se a ocupação profissional fosse solucionar todas as lacunas existentes neste sujeito que, sabemos, adentrando o mundo do trabalho, tem grandes chances de ficar preso a uma rotina estressante e sem perspectiva que, por muitas vezes, o impede de frequentar espaços de aprendizagem ou de ter interações sociais significativas.

No estudo de número 5 (SALES, 2013), o espaço escolar está a serviço de práticas não formais, em formatos e ritmos diferentes dos que geralmente se estabelecem naquele ambiente e podemos afirmar que estas atividades abrem a possibilidade de ressignificar o espaço escolar, frequentemente perpassado por imposições, autoritarismo, disputas e necessidade de adequação, pois muitos dos/as estudantes não se sentem pertencentes, mas, ao contrário, excluídos/as.

A possibilidade de o sujeito se apropriar do espaço de aprendizagem, transitar com segurança nas discussões pertinentes à construção de conhecimento, pode torná-lo capaz de “fazer as pazes” com o aprendizado, com a curiosidade, o desejo de conhecer, de saber e este impulso potente pode levá-lo a lugares onde ele não acreditava ter o direito de estar.

5.6.8 Conceituações da educação não formal: o ambiente, os sujeitos e os temas

Após perpassar os estudos analisados e as concepções dos autores quanto à educação não formal e espaço não formal, pudemos notar que existe, em geral, uma associação entre ambos, pois a maioria dos autores entende que a educação não formal se dá em ambientes não formais.

Machado (2010), Sales (2013), Jobim e Oliveira (2007) associam a educação não formal aos espaços não formais. Por sua vez, Marques (2006) faz também esta associação, mas creio que ele amplia essa visão, projetando a educação não formal para uma cidade educadora, a partir de um professor pós-formal.

Alguns educadores compreendem a efetividade dos ambientes não formais, o que significa que, para além do espaço escolhido, em se tratando de Pedagogia Social, se faz necessária uma opção por temas descolados do currículo pré-estabelecido. Nesse sentido, são processos educativos tão formais quanto a educação escolar. O que as diferencia é a valorização dos espaços informais (GADOTTI, 2012).

Todavia, sob o nosso ponto de vista o importante é o referencial adotado ou o ponto de partida para a ação educativa, a saber, se a centralidade está ou não no sujeito, em suas aspirações, necessidades, interesses, curiosidades, cultura, modo de vida, ou seja, assuntos e abordagens que sejam significativos para suas vidas.

E como já citamos anteriormente, Libâneo (2001) percebe este momento civilizatório, perpassado em vários âmbitos por práticas pedagógicas, o que nos faz pensar que talvez seja necessária a ampliação das definições atreladas às práticas, tais como formais, não formais e informais, assim como os ambientes onde elas acontecem e os temas atrelados às mesmas. “Não se trata, portanto, aqui, de opor a educação formal à educação não-formal. Trata-se de conhecer melhor suas potencialidades e harmonizá-las em benefício de todos” (GADOTTI, 2012, p. 15).

5.7 Considerações Finais

Há uma infinidade de aspectos que poderíamos abordar a partir desta coleta de dados, mas que não terão espaço neste estudo e que ficam como contribuição para outras pesquisas a serem desenvolvidas. Depois de perpassarmos as experiências elencadas, pudemos compreender melhor a amplitude da importância da Pedagogia Social no atual cenário civilizatório, assim como sua proficuidade quando viabilizada através de oficinas culturais desenvolvidas no contraturno escolar.

Sabemos que há, em certa medida, uma dicotomia instalada nas salas de aula, gerada pela tensão entre a necessidade de atender ao currículo e aos anseios dos/as estudantes, portanto, em práticas de educação não formal, os/as profissionais se sentem mais livres e motivados/as a adotar metodologias de aprendizagem que colocam o indivíduo no centro das ações.

Importante destacar que essa concepção está presente em Paulo Freire ao criticar a educação bancária, bem como nas nossas propostas de ressignificação dos lugares onde ocorrem

processos de ensino-aprendizagem, seja nas salas de aulas, seja em espaços não escolares, a partir da noção de lugares de memória, de Pierre Nora.

Na perspectiva das oficinas culturais, podemos perceber que o olhar do/a educador/a mais dialógico considera que é necessário situar o/a estudante no centro dos processos educacionais, ou seja, o/a estudante-sujeito está no centro das ações pedagógicas e não o currículo. Aqui, uma vez mais, podemos notar a influência freiriana permeando as práticas.

Um planejamento pautado no desenvolvimento de um ensino-aprendizagem que tem seu ponto de partida nos conhecimentos prévios destes/as estudantes, bem como de seus interesses, cultura e aspirações significam possibilidades do desenvolvimento de práticas distanciadas da educação bancária, que possam abrir trilhas rumo à pedagogia pautada na curiosidade, no contentamento, na autonomia, na criticidade, portanto, libertária, como nos ensinou Paulo Freire.

Destacamos que um aprimoramento dos planejamentos e avaliações potencializariam os resultados obtidos, assim como a criação de novos espaços para estas práticas alargaria esses êxitos que repercutem também na educação escolar, já que o indivíduo, com sua bagagem cultural implementada, direitos respeitados e segurança educacional estabelecida, terá na escola, assim como na sociedade, muito mais possibilidades de avanço.

Em conclusão, a educação não formal, realizada em distintos ambientes, pode ser compreendida sob a perspectiva de Pierre Nora, a saber, como um lugar de memória, onde se desenvolvem atividades educacionais, tendo como princípio as experiências dos/as estudantes desses e nesses ambientes. “A memória se enraíza no concreto, no esboço, no gesto, na imagem” (NORA, 2008, p. 21).

Essa pode ser considerada nossa maior contribuição na construção deste artigo, compreensão inédita de Pierre Nora sobre lugares de memória, por nós ressignificada para a abertura à recontextualização de espaços pedagógicos.

A escola, e distintos espaços culturalmente a serem apropriados, sendo utilizados para práticas não formais, formais ou informais, partindo da perspectiva dos/as estudantes, seus interesses, cultura e aspirações, podem oferecer oficinas culturais, por exemplo, abrindo a possibilidade de se apropriarem do próprio espaço, tornando-o menos hostil, mais acolhedor, e assim possibilitando o nascimento do sentimento de pertença. A fala da educadora de um dos projetos ilustra bem este diverso cenário:

[...] o chupar pirulito na aula, é uma liberdade que no espaço escolar não se aplica, por mais que possa parecer um ato simples, para o indivíduo é muito significativo, pois ele fica à vontade nas tarefas e sabe que não está ali para seguir normas, mas para realizar atividades interativas e com diversão e que acrescentará no seu desenvolvimento social (SALES, 2013, p. 40).

Nesta perspectiva, podemos dizer que a expressão freiriana “romper os muros da escola” poderia ser interpretada no sentido de romper os muros endurecidos pelas regras, os “tem quês”, as metas tão mentais e muitas vezes pouco humanas ou reais. Em síntese, permitir que adentrem a escola os interesses e necessidades dos alunos, da comunidade, da sociedade.

Através do caminho percorrido pelos estudos analisados, a utilização dos espaços escolares para a realização de práticas de oficinas culturais consolida a sua importância como espaço de construção de conhecimentos nascidos a partir do sujeito e da sua subjetividade. Processos educacionais que seguem em direção ao desenvolvimento integral dos/as educandos/as, considerando especialmente a ocupação do seu lugar no mundo social, lugar de resignificação de suas memórias como sujeitos históricos e produtores de cultura, culminando na transformação do espaço escolar arraigado na memória dos excluídos como ambiente pouco acolhedor em palco de vivências e experiências significativas e impulsionadoras para todos/as.

Em conclusão, neste estudo procuramos resignificar os conceitos de educação formal, não formal e sua relação com os espaços educativos, levando em consideração as análises desenvolvidas a partir da proposição dos autores dos artigos anteriormente elencados, tarefa inacabada e proposição para novas investigações no futuro.

REFERÊNCIAS

- AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Carta das cidades educadoras**. 2020. Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-brasileira/wp-content/uploads/sites/14/2020/12/PT_Carta.pdf>. Acesso em: 18 de mai. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. São Paulo: Edusp, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-5>>. Acesso em: 18 de mai. 2020.
- CALIMAN, G. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**, UNISAL, Americana, Ano XII, n. 23, p. 341-368, 2º Semestre, 2010.
- CEHILA – Comisión para el Estudio de la Historia de la Iglesia en América Latina y el Caribe. **Início**. Disponível em: <<http://www.cehila.org/inicio.html/>>. Acesso em: 18 de mai. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v. 18, n. 1, p. 10-32, dez, 2012.

- GARCIA, P. Histoire du Temps Présent. *In*: DELACROIX, C. *et al.* (Org.) **Historiographies: Concepts et Débats**, p. 267-280. Paris: Gallimard, 2010.
- GOHN, M. G. **Educação não-formal na pedagogia social**. 2006. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/euFJ5>>. Acesso em: 29 de abr. 2021.
- GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e Colonialidade global. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P (Org.). **Epistemologias do Sul**, p. 383-419 São Paulo: Cortez, 2010.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2021), **Indicadores Sociais 2021: Desigualdades Sociais por Cor e Raça no Brasil**. 2021. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21039-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca-no-brasil.html>>. Acesso em: 18 de mai. 2020.
- JOBIM, L. M.; OLIVEIRA, M. O. de. A contribuição de um espaço não-formal de ensino na formação da cidadania infanto-juvenil: um estudo de caso no município de Restinga Seca-RS. **Revista Educere Et Educare: Dossiê Aprendizagem e Ação Docente**, v. 2, n. 4, p. 313-326, jul-dez, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**. Editora da UFPR, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.
- MACHADO, E. M. **Pedagogia e a Pedagogia Social: Educação Não Formal**. 2002.. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/scholar?oi=bibs&cluster=17654935065041223083&btnI=1&hl=pt-BR>>. Acesso em: 17 de mai. 2020.
- MACHADO, E. M. **Pedagogia Social No Brasil: Políticas, Teorias e Práticas em Construção**. 2009. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/cursodepedagogia/files/2011/08/artigo_-Pedagogia_Social1-Evelcy.pdf>. Acesso em: 15 de mai. 2020.
- MACHADO, É. R. **A Pedagogia Social no contexto brasileiro: análises de possíveis aproximações ou distanciamentos das áreas de Educação Popular e dos Movimentos Sociais**. 2010. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/opBO7>>. Acesso em: 15 de mai. 2020.
- MARQUES, G. O. **O Patrimônio Histórico da Vila Belga SM-RS**. O Design e a Educação Não-Formal como possibilidades para uma Cidade Educadora: um estudo de caso. 2006. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NORA, P. **Les Lieux de Mémoire**. Montevideu: Ediciones Trilce, 2008.

OFFENSTADT, N. Sócio-historie. In: DELACROIX, C. *et al.* (org.) **Historiographies: Concepts et Débats**, p. 603-610. Paris: Gallimard, 2010.

ROMANZINI, J.; BATISTA, I. L. Os Planetários como Ambientes Não-Formais para o Ensino de Ciências. **VII ENPEC. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis, nov. 2009.

SÁ, R. F. de. **Uso dos espaços não-formais na educação básica**: o Jardim Botânico da UFSM. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SALES, R. de. **Gestão da educação em espaços não escolares**: possibilidades e desafios de uma prática vivida. 2013. 54f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional, Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SANCHES, J.; FERREIRA-SANTOS, M.; ALMEIDA, R. (Org.). **Artes, Museu e Educação**. Curitiba: CRV, 2012.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira**: estrutura e sistema. Campinas: Ed. Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações. Coleção Educação Contemporânea. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

PEDAGOGIA HOSPITALAR: A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NAS CLASSES HOSPITALARES

Keli Maria de Oliveira Silva
Liliane Henrique Torres
Joelma dos Santos Bernardes

6.1 Introdução

A função do pedagogo muitas das vezes é direcionada apenas para o ambiente escolar, seja ele atuando como docente, especialista de educação ou na gestão escolar. Porém o ramo de atuação deste profissional da educação pode ir além dos muros da escola. O pedagogo tem a possibilidade de atuar em espaços não escolares, como no ambiente hospitalar, na empresa ou na comunidade. Assim, percebe-se a relevância de pesquisas que divulguem a atuação do pedagogo em outros campos de atuação, principalmente dentro do contexto hospitalar, dando evidência às Classes Hospitalares (CHs) que ainda são desconhecidas por parte da sociedade.

A Pedagogia Hospitalar acontece dentro do serviço de saúde e está inserida na modalidade da Educação Especial, voltada para o atendimento a crianças e adolescentes que, por motivo de doença, necessitam de um atendimento educacional alternativo. O pedagogo hospitalar é o profissional que trabalha e atende no ambiente hospitalar, por meio das Classes Hospitalares, e busca adaptar suas práticas escolares em benefício da aprendizagem do aluno hospitalizado (BRASIL, 2002). Tem como função acompanhar o estudante durante sua internação, sendo sua atuação voltada para práticas lúdicas, objetivas, recreativas e diferenciadas.

É preciso que o direito à educação formal da criança e do adolescente hospitalizado seja respeitado, bem como, a adaptação das práticas educacionais durante e após seu período de internação. Neste contexto, o ensino pode acontecer com a promoção de ações educativas diferenciadas e inclusivas, sempre respeitando a patologia do aluno hospitalizado, articulando sua aprendizagem e aceitação (BRASIL, 2002).

A Pedagogia hospitalar precisa ser cada vez mais divulgada e explorada para que assim aos poucos conquiste o seu espaço de reconhecimento na sociedade. Dentro desta perspectiva, a problemática que norteou este estudo foi: Qual o papel do pedagogo dentro dos hospitais?

Por saber que a educação é algo fundamental e que contribui para a formação de todo indivíduo, essa pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre a importância da Pedagogia Hospitalar e das Classes Hospitalares e compreender o papel do pedagogo hospitalar em benefício do desenvolvimento da criança.

Para a escrita do artigo foi utilizado como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica realizada em bases de dados, buscando por artigos relacionados ao tema escolhido. As análises se deram por meio do método de pesquisa exploratória com a finalidade de conhecer melhor o tema “Pedagogia Hospitalar”. Esse estudo parte, portanto, do resultado de uma pesquisa qualitativa, bem como a análise de diferentes autores, dentre eles destacam-se: Bezerra (2019), Fontes (2005), Furley *et al.* (2021), Loiola (2013), Passegi, Rocha e Rodrigues (2018); Sousa, Teles e Soares (2017); Rolim (2019) e documentos oficiais relativos à legislação brasileira.

O artigo está organizado da seguinte forma: a introdução permitindo ao leitor o contato com a justificativa, temática estudada, objetivos e problemática da pesquisa. Na seção 2- Considerações sobre a Pedagogia Hospitalar, traz a definição de Pedagogia Hospitalar e sua contribuição para o desenvolvimento de crianças internadas para tratamento de saúde. A seção 2.1 apresenta a definição e um breve relato histórico sobre as Classes Hospitalares, a seção 2.2 especifica qual a estrutura para se ter uma Classe Hospitalar dentro dos hospitais e a formação dos professores para atuarem nesses espaços. A seção 2.3 descreve a atuação do pedagogo no atendimento às crianças e relata a necessidade de o pedagogo atuar com práticas que contribuam para o desenvolvimento integral do aluno. Por fim, as Considerações finais trazem as principais conclusões da pesquisa realizada e ressaltam a urgência de novas pesquisas que visem abranger esta temática.

6.2 Considerações sobre a pedagogia hospitalar

A Pedagogia Hospitalar surge como uma forma de continuidade nos estudos de estudantes que por problemas de saúde não conseguem frequentar a escola. Ainda é uma área pouco explorada nos cursos de licenciatura de Instituições de Ensino Superior, porém merece atenção pelo foco no atendimento às crianças hospitalizadas.

A Pedagogia Hospitalar propõe para o aluno, a família e a sociedade a percepção de que aprender também contribui na promoção da saúde do sujeito hospitalizado. Tem como um dos objetivos oferecer um aprendizado diversificado, singular, dinâmico e que contribua para a socialização e motivação do aluno internado.

Rolim (2019) destaca que a educação hospitalar tem por base a perspectiva sociocultural, desvelando a sua relevância, pois diante da enfermidade o direito ao desenvolvimento educacional permanece e precisa ser oportunizado. A sociedade e a comunidade precisam enxergar o paciente hospitalizado, como um sujeito detentor de direitos e que, ao assegurá-los contribuirá para o desenvolvimento de suas capacidades.

A Pedagogia Hospitalar oportuniza um atendimento educacional especializado a crianças que se encontram fora do ambiente escolar para tratamento de saúde, favorecendo a inclusão destas no sistema formal de ensino. Portanto os processos de ensino e de aprendizagem devem ser garantidos à criança e adolescente enfermos, independente do espaço onde se encontram. Rolim (2019) corrobora com esta afirmação, destacando que:

[...] tratar de problemas relacionados à saúde não elimina a responsabilidade de oportunizar os processos educacionais. Educação e saúde se encontram por meio da Pedagogia Hospitalar, processo que objetiva preservar os direitos da criança independentemente do espaço ou situação que ela vivencie (ROLIM, 2019, p. 14).

Desta forma, a Pedagogia Hospitalar visa garantir e possibilitar a continuidade escolar do sujeito hospitalizado. Para este fim, o pedagogo se une aos profissionais da saúde buscando preservar os direitos da criança ou jovem, independente do espaço ou mesmo da situação em que ela ou ele se encontre, proporcionando a continuidade de seu desenvolvimento cognitivo, intelectual, social e afetivo. Ainda, a Pedagogia Hospitalar proporciona ao aluno hospitalizado a possibilidade de se sentir integrado ao meio social e de ser motivado a seguir seu tratamento com qualidade (BRASIL, 2002).

Integrar o ensino na rotina da criança hospitalizada, é válido e pode auxiliar em sua recuperação, de acordo com Fontes (2005, p. 5) “o desejo de aprender/conhecer engendra o desejo de viver no ser humano”. A autora ainda permite compreender a relevância da educação para a saúde da criança hospitalizada, discute o papel do ensino no ambiente hospitalar, destaca a imprescindibilidade da interação entre educador e educando na busca pelo seu desenvolvimento e aprendizagem, mesmo que em ambiente não escolar.

Fontes (2005) discorre sobre a reintegração da criança aos estudos, dando continuidade ao seu percurso formativo. O pedagogo hospitalar além de permitir à criança participar dos processos educacionais, trabalha com o avanço cognitivo, social e emocional da criança, favorecendo a sua aceitação e disposição em busca da melhora de sua saúde. A autora ressalta o lugar da educação na recuperação da saúde da criança:

O trabalho do professor é ensinar, não há dúvida, mas isso será feito tendo-se em vista o objetivo maior: a recuperação da saúde, pela qual trabalham todos os profissionais de um hospital, visto que a continuidade nas aprendizagens educacionais contribui para o bem-estar físico, psíquico e emocional da criança ou jovem hospitalizado (FONTES, 2005, p. 3).

Diante desse contexto, faz-se interessante considerar que o espaço hospitalar é necessário para a manutenção da vida, sendo que qualquer enfermidade precisa de tratamento para ser curada. Sabe-se também que o ensino é algo imprescindível e necessário, desta forma, a junção das áreas da saúde e educação proporcionam ao paciente a continuidade de seu tratamento, sem abandonar suas atividades escolares.

6.2.1 Classes Hospitalares: um breve relato histórico

A Classe hospitalar, enquanto uma das possibilidades dentro da Pedagogia Hospitalar, se caracteriza como sendo o atendimento educacional especializado e que segundo Furley *et al.* (2021, p. 5) “tem por finalidade garantir a continuidade dos estudos de crianças e de adolescentes que estão impossibilitados, em razão de regime de internação ou de tratamento hospitalar, de frequentar a escola regular”.

A classe hospitalar está vinculada à Educação Especial e seu funcionamento é especificamente dentro de um espaço hospitalar, com metodologias diversificadas e adaptadas às reais demandas do aluno, favorecendo a sua continuidade de aprendizagem, garantido por lei.

A primeira classe hospitalar, surgiu inicialmente no ano de 1935 na França e serviu como incentivo e seguimento a outros países. Sobre o surgimento das Classes Hospitalares Sousa, Teles e Soares (2017), trazem que:

[...] é importante destacar que a classe hospitalar tem seu início em 1935, quando Henri Sellier inaugura a primeira escola para crianças inadaptadas nos arredores de Paris. Seu exemplo foi seguido na Alemanha, em toda a França, na Europa e nos Estados Unidos, com o objetivo de suprir as dificuldades escolares de crianças tuberculosas, direcionando atenção e preocupação com as crianças hospitalizadas. A Segunda Guerra Mundial foi um grande marco para a inclusão das primeiras escolas nos hospitais, pois muitas crianças e adolescentes foram mutilados e ficaram sem condições de frequentar as escolas, e acabaram se prejudicando na continuidade dos seus estudos. Contudo, foi com a ajuda religiosa que essas escolas criaram mais força e tiveram seu espaço conquistado por toda a América. Isso fez com que os médicos encontrassem uma forma de implantar as escolas nos hospitais (SOUSA; TELES; SOARES, 2017, p. 246).

No Brasil, foi oficializada em 1950, a primeira Classe Hospitalar no Hospital Municipal Bom Jesus que atua até hoje na cidade do Rio de Janeiro/RJ e no ano de 1960, inaugurada a Classe Hospitalar no Hospital Barata Ribeiro, na mesma cidade (PASSEGI; ROCHA; RODRIGUES, 2018).

Ao longo da história brasileira, foram feitas modificações na legislação no que concerne à questão dos direitos das crianças à educação. Estas modificações foram realizadas visando assegurar às crianças e adolescentes o direito ao atendimento de suas necessidades educacionais, cognitivas, físicas, emocionais e sociais. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) destaca a educação como um direito de todos os cidadãos e sendo dever do Estado garantir a educação formal. Desta forma, esta lei já preconizava que a criança, enquanto cidadã, teria direito à educação formal, sendo resguardada em 1995, com a Resolução nº 41, do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1995), que passou a assegurar o direito da criança a “desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar”.

No ano seguinte com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), estabeleceu-se em seu artigo 5º que o acesso à educação básica obrigatória é de direito público, onde fica destacado que todo e qualquer cidadão, grupo, associação comunitária, organização, entidade de classe ou qualquer outra pode e deve recorrer a esse direito acionando o poder público, caso seja necessário.

Somente no ano de 1999, com o Decreto nº 3298 de 20/12/1999, ao regulamentar a Lei nº 7853 de 24/10/1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, foi assegurado o direito ao atendimento a crianças deficientes em

ambiente hospitalar. De acordo com seu artigo 24, inciso 5 propicia “o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano” (BRASIL, 1999).

Em 2001, a Resolução nº 2 de 11/09/2001 do Conselho Nacional da Educação e da Câmara de Educação Básica, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que normatizam as Classes Hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar:

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio. § 1º As Classes Hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular (BRASIL, 2001, p. 4).

Para assegurar o atendimento educacional especializado a todo e qualquer aluno da Educação Básica, internado por questões de saúde, o que não era tão específico nas leis anteriores, a Lei nº 13.716 de 24/09/2018, altera o art. 4º da Lei 9.394, de 20/12/1996, passando a vigorar a seguinte redação:

Art. 4º A- É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa (BRASIL, 2018).

A Tabela 6.1, apresenta uma linha histórico-temporal resumida, onde se destaca a evolução da Legislação relativa às Classes Hospitalares no Brasil:

Tabela 6.1: Linha do Tempo: Classes Hospitalares no Brasil.

Período	Fatos Históricos
1935	Henri Sellier, ministro da saúde da França, inaugurou em Paris a 1ª escola para crianças hospitalizadas. Sendo tão logo esta atividade expandida para outros países.
1939	Final da 2ª Guerra Mundial e surgimento das escolas em hospitais da Europa. Sendo também criado nesse ano, o Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptadas de Surennes (CNEFEI), visando a formação de professores para atuarem na área hospitalar. Nesse mesmo ano é criado o cargo de pedagogo hospitalar.
1950	Oficializou-se a 1ª Classe Hospitalar brasileira, no Hospital Municipal Bom Jesus, que atua até hoje na cidade do Rio de Janeiro/RJ.

Continua...

Tabela 6.1: Continuação.

Período	Fatos Históricos
1988	A Constituição Federal destaca a educação como um direito de todos os cidadãos e dever do Estado garantir a educação formal.
1995	O Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente reconhece o direito das crianças hospitalizadas de serem inseridas em alguma forma de recreação e acompanhamento pedagógico, durante sua permanência no hospital.
1996	O Ministério da Educação e Cultura através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispõe que o acesso à educação básica obrigatória é de direito público.
1999	O Decreto nº3298 de 20/12/1999 regulamenta a Lei nº7853 de 24/10/1989 e garante o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano.
2001	As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº2 de 11/09/2001), destaca que o serviço educacional especializado pode ser feito fora do espaço escolar e define que classe hospitalar é o atendimento educacional especializado para todo e qualquer aluno que esteja internado para tratamento de saúde.
2002	O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, elabora um documento de estratégias e orientações específicas para o atendimento em Classes Hospitalares.
2018	Pela Lei nº 13.716 de 24/09/2018, que altera o Art. 4º da Lei nº 9.394 de 20/12/1996: “Art. 4A- É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa.”

Fonte: FURLEY *et al.* (2021); PASSEGI; ROCHA; RODRIGUES (2018); BRASIL (1988; 1995; 1996; 1999; 2001; 2002; 2018), adaptado.

Neste sentido, compreende-se que as leis que regem as Classes Hospitalares foram criadas para assegurar e garantir a crianças e adolescentes, em tratamento de saúde e internadas, a possibilidade de dar continuidade em seus estudos e não serem prejudicados na sua formação educacional. Loiola (2013) aponta que “a educação hospitalar é inteiramente consonante com a legislação vigente, contribuindo assim, com a Política Nacional de Educação e Saúde para que o atendimento escolar hospitalizado seja de qualidade, garantindo assim os direitos constitucionais à educação e à saúde” (LOIOLA, 2013, p. 33).

A Classe Hospitalar possibilita ao estudante a continuidade em seus estudos, diminuindo o número de evasões escolares, integrando a criança doente a um ambiente escolar diferenciado, acolhedor e humano e privilegia a sua inclusão no meio social.

Loiola (2013) explica que o atendimento educacional hospitalar precisa seguir a legislação que assegura o acesso e a continuidade da aprendizagem do aluno hospitalizado. Esse ensino, embora se faça no ambiente hospitalar, fica vinculado aos sistemas de educação e Secretarias as quais a escola está inserida. Sendo estes sistemas responsáveis por disponibilizarem condições para

a criação e construção das classes dentro do hospital, bem como a contratação dos pedagogos, compra de materiais de uso e recursos financeiros que garantam o funcionamento e continuidade do atendimento nas Classes Hospitalares.

6.2.2 Classes Hospitalares: estrutura e formação dos professores

Para implantar o ensino dentro dos hospitais Bezerra (2019) diz que é preciso alguns procedimentos como: estabelecer parcerias entre as Secretarias de Saúde e Educação, entre escola e hospital, entre professores e profissionais de apoio, além da adaptação do ambiente hospitalar e de recursos didáticos diferenciados.

O Guia Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações (BRASIL, 2002) especifica que os ambientes utilizados como Classes Hospitalares devem ser organizados de forma a propiciar a formação do aluno hospitalizado, bem como a construção de conhecimentos requeridos na Educação Básica. Sobre a estrutura física das Classes Hospitalares, o guia sugere:

Uma sala para desenvolvimento das atividades pedagógicas com mobiliário adequado e uma bancada com pia são exigências mínimas. Instalações sanitárias próprias, completas, suficientes e adaptadas são altamente recomendáveis e espaço ao ar livre adequado para atividades físicas e ludo-pedagógicas. Além de um espaço próprio para a classe hospitalar, o atendimento propriamente dito poderá desenvolver-se na enfermaria, no leito ou no quarto de isolamento, uma vez que restrições impostas ao educando por sua condição clínica ou de tratamento assim requeiram. O atendimento pedagógico poderá também ser solicitado pelo ambulatório do hospital onde poderá ser organizada uma sala específica da classe hospitalar ou utilizar-se os espaços para atendimento educacional (BRASIL, 2002, p. 16).

A Classe Hospitalar precisa ser acolhedora e prazerosa para o estudante, um espaço que objetive metodologias diferenciadas e que atenda às necessidades educacionais físicas, motoras e psíquicas da criança durante seu período de internação. Assim, ela precisa acontecer em uma sala com mobiliários adequados e compatíveis com a realidade e idade do aluno, banheiros adaptados e de fácil acesso, espaço livre para realização de atividades lúdicas, materiais tecnológicos adaptáveis, recursos audiovisuais tais como jogos, televisão, *tablets* com programas digitais educativos etc. Estes recursos são imprescindíveis para o planejamento e bom andamento do trabalho pedagógico, bem como a sua avaliação e podem favorecer que o aluno/paciente mantenha contato com seus professores e colegas de sua escola, quando necessário (BRASIL, 2002).

Bezerra (2019) destaca que o pedagogo hospitalar necessita utilizar-se de estratégias que motivem e ajudem o aluno em sua adaptação, tratamento e recuperação, bem como de flexibilizar os horários de atendimento, tornando-os diferenciados, respeitando sempre os horários de medicações, exames, visitas, higiene e alimentação.

No documento publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2002), é ressaltado, por fim, que o pedagogo hospitalar precisa ter especificamente uma formação voltada para a

Educação Especial, cursos ou licenciatura em Pedagogia. Ao mesmo tempo em que precisa ter noções básicas sobre os diversos tipos de doenças e condições psicossociais que venham a ser vivenciadas pelos alunos, bem como compreender as características decorrentes dessas doenças, sejam estas do ponto de vista clínico ou afetivo. Cabe ao Pedagogo hospitalar, adaptar e adequar o espaço utilizado às atividades, propostas e práticas metodológicas, planejar a rotina escolar desse aluno, não se esquecer de registrar e avaliar todo o trabalho pedagógico desenvolvido, bem como o desenvolvimento e capacidades aprendidas.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), destaca-se que a formação específica para o pedagogo hospitalar, contribui na sua atuação com os estudantes hospitalizados. Atuando de forma interativa, diversificada e interdisciplinar, seja em salas comuns, adaptadas, de recursos, em atendimentos especializados, em campo de acessibilidade e inclusão, ambiente domiciliar e até mesmo atuar em serviços e recursos que possibilitem a educação especial.

A proposta da educação hospitalar normalmente conta com a atuação de um pedagogo que avalia e constrói para cada paciente, atividades compatíveis com suas necessidades, que mantém relação com o docente e a escola de origem da criança, bem como com as metodologias utilizadas. Dessa forma, o paciente deve estar matriculado em alguma escola (LACAIO, 2013, p. 33).

Faz-se compreender que a instituição onde o aluno é matriculado e a Secretaria de Educação devem articular-se à equipe hospitalar, possibilitando uma melhor compreensão do histórico de saúde desse aluno e, acolhendo suas particularidades. A Secretaria de Educação deve orientar os professores quanto às suas metodologias e práticas a se trabalhar nas Classes Hospitalares, além de definir pela aquisição dos materiais pedagógicos utilizados, os bens de consumo da classe, renovação de móveis e mobiliários que correspondem e garantem um ensino alternativo e de qualidade (BRASIL, 2002).

6.2.3 A atuação do pedagogo no atendimento a crianças hospitalizadas

É preciso destacar que toda e qualquer criança e adolescente tem direito à educação e sendo assim, o ensino realizado em ambiente hospitalar precisa ser diferenciado por meio de estratégias pedagógicas singulares. Os docentes que atuam em hospitais precisam contribuir para o equilíbrio emocional desse paciente, motivando-o a dar continuidade na escolarização, auxiliando-o a persistir em seu desenvolvimento escolar, de modo a que a criança se sinta motivada e resgate o desejo de aprender.

Ceccim e Fonseca (1999) destacam o papel do pedagogo hospitalar na continuidade do aprendizado do paciente. Sua prática precisa oferecer ao paciente uma vivência escolar com planejamento mais específico, mais estruturado e com flexibilidade para que esse consiga se adaptar e se sinta compreendido e acolhido, apesar de suas limitações escolares.

Sousa, Teles e Soares (2017) destacam os resultados de uma pesquisa sobre a atuação do pedagogo e o uso de práticas pedagógicas que beneficiam as crianças e jovens hospitalizados.

Além de permitirem uma reflexão sobre como funciona a prática de um pedagogo e a consciência de que seu trabalho contribui na educação dos pacientes e colabora para a melhora da autoestima deles. Ao ultrapassar o espaço escolar, o docente estimula a aprendizagem de seu aluno e garante um ensino humanizado, permitindo então que o paciente possa dar continuidade aos seus estudos no seu período de internação.

As autoras ainda destacam que a Pedagogia Hospitalar surgiu como uma forma inovadora fazendo compreender que o processo educativo de ensino e aprendizagem é amplo e que contribui para o processo de autoestima e motivação do paciente durante sua internação. Assim sendo, educação e saúde juntos promovem um trabalho humanizado e consciente, visando conseguir manter o paciente em dia com suas aprendizagens, porém adaptadas à sua nova realidade (SOUSA; TELES; SOARES, 2017).

Bezerra (2019) aborda que, o profissional em Pedagogia Hospitalar precisa ter qualificação e capacitação para atuar satisfatoriamente, precisa ter ciência de que suas práticas pedagógicas devem ser planejadas e adaptadas à realidade do aluno/paciente. Este profissional precisa entender que a intervenção pedagógica em espaço não escolar faz diferença na vida do aluno e favorece a sua motivação, perspectiva de aceitação, adaptação e melhora de sua saúde.

O profissional em Pedagogia Hospitalar pode e deve trabalhar com conteúdos alternativos e diversificados, que sejam adaptados para cada aluno, beneficiando-os com atendimentos diferenciados e de forma individualizada, caso necessário. O pedagogo hospitalar precisa ajustar os recursos pedagógicos, confeccionando materiais de apoio lúdicos para o processo de integração e sociabilização do aluno.

O pedagogo hospitalar deve disponibilizar atividades que acompanhem o percurso do paciente, avaliando sua participação, interação e adaptação, estando sempre atento a situação de saúde em que o aluno se encontra. De acordo com o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Especial (SEE):

Considerando estas condições e limitações especiais, compete ao sistema educacional e serviços de saúde, oferecerem assessoramento permanente ao professor, bem como inseri-lo na equipe de saúde que coordena o projeto terapêutico individual. O professor deve ter acesso aos prontuários dos usuários das ações e serviços de saúde sob atendimento pedagógico, seja para obter informações, seja para prestá-las do ponto de vista de sua intervenção e avaliação educacional (BRASIL, 2002, p. 18).

Compreende-se que é preciso um consenso entre o sistema de saúde e educacional, onde ofereçam assessoramento contínuo para o docente. O pedagogo hospitalar precisa ter acesso aos relatórios do estado de saúde do aluno para que consiga criar propostas pedagógicas que estejam ligadas à realidade do aluno e não interfiram em sua recuperação. O profissional da educação tem como objetivo maior, neste caso, trabalhar em parceria com o sistema hospitalar, podendo relacionar suas ações na intervenção e avaliação educacional. Neste sentido, Bezerra (2019, p. 164) discorre que “não basta apenas fundar a classe hospitalar, é necessário possuir uma equipe

dinâmica e que seja capacitada por meio de uma formação continuada dos professores e dos demais colaboradores que atuam na classe hospitalar”.

A partir do exposto, é preciso entender que a aprendizagem não é mais importante que a saúde do paciente, mas precisam caminhar juntas, não podendo as atividades pedagógicas interferirem negativamente no atendimento clínico. O pedagogo precisa ter consciência de que sua atuação deve ser sempre voltada à diversidade humana e cultural, possuir capacidades de adaptação e flexibilização, trabalhar em equipe, criar propostas alternativas e que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem adaptado. De acordo com Furley *et al.* (2021):

Há, de fato, preocupação com a aprendizagem formal do aluno, contudo não se trata da simples transposição sistematizada do currículo da escola regular para o ambiente hospitalar. Isso porque as ações educativas desenvolvidas nas CHs são oriundas de um planejamento individualizado (realizado após a avaliação diagnóstica inicial), elaborado conforme idade, ano letivo e conteúdos enviados pela escola de origem, que abrangem, inclusive, as atividades avaliativas. A proposta de trabalho deve, sobretudo, respeitar as limitações físicas e emocionais impostas pela doença e pelo ritmo de aprendizado do aluno (FURLEY, et al. 2021, p. 6).

O pedagogo hospitalar além de possibilitar a continuidade das aprendizagens, beneficia também o restabelecimento da criança, motivando e integrando a mesma no espaço hospitalar. Nesse sentido, o profissional precisa criar propostas educacionais que melhor se adaptem ao ambiente hospitalar e às capacidades do aluno, apostando na continuidade e nas possibilidades de desenvolvimento positivo, saudável e motivador, permitindo que a criança obtenha expectativas benéficas no decorrer de seu tratamento, se sentindo integrada e capaz de continuar seus estudos.

Fontes (2005) descreve que se deve enxergar a Pedagogia Hospitalar como uma proposta alternativa de ensino baseada na inclusão, as práticas precisam ser diferenciadas do espaço escolar, os conteúdos precisam ser modificados e adaptados, se enquadrando à realidade do aluno hospitalizado.

Ao se utilizar do espaço hospitalar para proporcionar a continuidade educacional do aluno hospitalizado, o profissional de educação garante o direito da criança à educação, independentemente de sua situação. Assim, por meio de intervenções pedagógicas o pedagogo passa a inserir na rotina da criança, aprendizagens que contribuam para o seu desenvolvimento, além da perspectiva da afetividade, que auxilia o aluno a seguir em seu tratamento de saúde. Diante deste contexto Fontes (2005) relata que:

O ofício do professor no hospital apresenta diversas interfaces (política, pedagógica, psicológica, social, ideológica), mas nenhuma delas é tão constante quanto a da disponibilidade de estar com o outro e para o outro. Certamente, fica menos traumático enfrentar esse percurso quando não se está sozinho, podendo compartilhar com o outro a dor, por meio do diálogo e da escuta atenciosa (FONTES, 2005, p. 5).

Entendendo que o ensino e a aprendizagem são possíveis no ambiente hospitalar, o pedagogo deve buscar construir conhecimentos sob a nova perspectiva do olhar do aluno hospitalizado, contribuindo para o seu bem-estar físico e psíquico. Proporcionar um ambiente acolhedor e convidativo, onde a criança se permita esquecer um pouco da situação em que se encontra, da frustração vivida durante o tratamento, se distraindo e resgatando sensações das rotinas antes vividas. Possibilitar ao educando a consolidação e resgate de sua subjetividade.

Fontes (2005) ressalta que o pedagogo hospitalar precisa se reconhecer como pesquisador de seu ensino e assim buscar por novas intervenções e novas práticas. Precisa pesquisar e descobrir meios de mudar a educação, incentivar a continuidade à aprendizagem e o desenvolvimento do aluno hospitalizado.

É preciso trabalhar o sujeito por inteiro e historicamente situado. Nesse sentido, para Fontes (2005, p. 17) recorrer à Pedagogia Hospitalar é “estar atento em como significamos as ações e atitudes do outro que afetam não só as emoções e visões de mundo, mas também a constituição de si”. O pedagogo hospitalar não exclui o conceito de escolarização, porém abrange suas práticas pedagógicas e incorpora uma nova dinâmica educativa adaptável a espaços não escolares.

Rolim (2019) esclarece que uma criança saudável tem a possibilidade de conquistar o seu direito de viver e gozar de sua saúde, além de ter acesso a muitas possibilidades que a beneficiam, inclusive o direito ativo de estar em um espaço escolar e assim se desenvolver. Porém, ao ser diagnosticada com algum tipo de doença, a criança perde o direito de estar em um ambiente escolar, perde a chance de se sentir integrada, é redimida e alocada para outro espaço, o espaço hospitalar. Um local voltado para o seu tratamento, onde a criança acaba por se sentir isolada, desmotivada, obrigada a deixar sua vida social e escolar para então tratar sua enfermidade.

Diante desta situação, a identidade de ser criança muita das vezes é diluída em sua internação hospitalar, onde a criança percebe que sua rotina foi alterada, se vendo obrigada a se readaptar e aprender a viver em um ambiente desconhecido. Ela perde sua rotina educacional e social, passando a vivenciar uma rotina sufocada por práticas hospitalares necessárias ao seu tratamento de saúde. Para minimizar este cenário, o pedagogo hospitalar deve ser ouvinte e trabalhar a emoção com o intuito de resgatar a autoestima da criança hospitalizada que muitas das vezes acabam por ser suprimida pela doença e sentimento de impotência. É necessário acolher primeiramente a criança, seus medos, anseios e dúvidas em relação a sua rotina atual, utilizando do afeto e da afetividade para permitir que a criança se sinta motivada e amparada. Neste contexto, Fontes (2005) afirma que:

O importante é perceber a criança e seus familiares como seres pensantes que, quando chegam ao hospital, já trazem histórias de vida, conhecimentos prévios sobre o que é saúde, doença, e sobre sua ação nessa dinâmica. A atuação do professor deve proporcionar uma articulação significativa entre o saber do cotidiano do paciente e o saber científico do médico, sempre respeitando as diferenças que existem entre ambos os saberes (FONTES, 2005, p. 6).

Furley *et al.* (2021) reforçam sobre a efetividade no processo de ensino e aprendizagem da criança hospitalizada e do professor conhecer a história de vida desta criança e seu quadro clínico para então poder organizar suas práticas. Segundo os autores, o docente deve lançar mão da escuta pedagógica para se inteirar de toda a vivência de seu aluno. Relativo à esta escuta os autores complementam ainda que:

No sentido aqui empregado, a escuta vai além da possibilidade auditiva, se refere à captação de interações, sensações, experiências (como a criança enxerga a enfermidade e o ambiente hospitalar? Como escamoteia os seus medos? Qual o significado do choro, do riso, do silêncio?). Por esses motivos, a atuação do professor não pode ser meramente tecnicista, afinal o conhecimento se resume a uma concepção ampla, além da transmissão de conteúdos, envolve subjetividade, o contexto social e a experiência vivida pelo aluno e, com muito mais razão, nas Cos (FURLEY, et al. 2021, p. 6).

É papel do pedagogo hospitalar acolher o aluno hospitalizado, primeiramente sabendo lidar com as próprias emoções para conseguir lidar com as emoções do aluno. Ampliando assim o conceito de educação diferenciada, diversificada e motivadora. Construir conhecimentos, manter o interesse da criança em seu próprio desenvolvimento, ou seja, uma aprendizagem significativa e valorativa, que busque enriquecer o desenvolvimento físico, psíquico, social, cognitivo e emocional do aluno hospitalizado.

O pedagogo hospitalar ao preparar um ambiente convidativo e acolhedor, permite que o paciente se deixe envolver, despertando em si uma confiança maior de seu regresso para a vida escolar e vida social futura. Sobre o retorno às atividades na escola, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial expõe que:

A reintegração ao espaço escolar do educando que ficou temporariamente impedido de frequentá-lo por motivo de saúde deve levar em consideração alguns aspectos como o desenvolvimento da acessibilidade e da adaptabilidade; a manutenção do vínculo com a escola durante o período de afastamento, por meio da participação em espaços específicos de convivência escolar previamente planejados (sempre que houver possibilidade de deslocamento); momentos de contato com a escola por meio da visita dos professores ou colegas do grupo escolar correspondente e dos serviços escolares de apoio pedagógico (sempre que houver a impossibilidade de locomoção mesmo que esporádica); garantia e promoção de espaços para acolhimento, escuta e interlocução com os familiares do educando durante o período de afastamento; preparação ou sensibilização dos professores, funcionários e demais alunos para o retorno do educando com vistas à convivência escolar gradativa aos espaços de estudos sistematizados (BRASIL, 2002, p. 18).

O pedagogo hospitalar precisa atuar de forma a proporcionar uma motivação, confiança, autoestima e expectativas de progresso do aluno/paciente em suas capacidades. Agir de forma

a apoiar também as expectativas da família do aluno quanto a sua trajetória e recuperação e incentivando a intervenção educacional diferenciada, ampliando possibilidades que beneficiem o aluno hospitalizado, sempre levando em conta as peculiaridades de cada um.

6.3 Considerações Finais

O estudo realizado explicitou o destaque da Pedagogia Hospitalar no desenvolvimento social da criança hospitalizada, destacou a necessidade de atuação do pedagogo em espaços não escolares, principalmente no ambiente hospitalar. Apontou a relevância do pedagogo em compreender que este é um trabalho pedagógico único, com práticas que compactuam com o tratamento de saúde do aluno.

Apontou a Classe Hospitalar como um espaço dentro dos hospitais, onde a criança internada para tratamento de saúde, tem a possibilidade de continuar seus estudos, com o auxílio de um professor específico. Pôde-se acompanhar como as Classes Hospitalares vem ocupando o seu espaço dentro do cenário educacional brasileiro, por meio de legislações que ao longo do período histórico possibilitaram que o direito das crianças, seja qual for o lugar ou situação em que se encontrem, fosse respeitado. Percebeu-se as subjetividades das Classes Hospitalares, bem como a centralidade de suas atividades voltadas sempre para as considerações ressaltadas nas leis que movem a Educação Especial e que garantem ao aluno hospitalizado, a continuidade das aprendizagens, de forma específica e acolhedora.

Ressaltou-se a necessidade de o Pedagogo hospitalar ter uma formação voltada para a Educação Especial, com formação continuada por meio de cursos e capacitações que o faça compreender as reais necessidades desses alunos. Também se faz necessário que ele tenha uma didática específica, utilize práticas de ensino diferenciadas e voltadas para essa área. Reforçou-se a demanda de práticas lúdicas e significativas que contribuam para o bem-estar, motivação, adaptação e aceitação do aluno perante sua realidade, permeada de: dedicação, apoio, compreensão, planejamento e capacidade de cada criança.

Destacou-se o papel administrativo das escolas, que em conjunto com a Secretaria de Educação e junto à administração do hospital precisam se integrar para proporcionar a este aluno um ensino de qualidade, que lhe permita uma melhora psíquica e social, sem que atrapalhe os tratamentos médicos a que está sendo submetido. A escola do aluno, precisa orientar o pedagogo hospitalar na adaptação de práticas de ensino que melhor se enquadram a sua nova realidade. Devendo também, o professor se orientar quanto ao andamento do tratamento desse aluno, respeitando sempre seus momentos de adaptação, visitas, higiene, alimentação, consultas, horário das medicações e reabilitação, bem como suas mudanças de humor.

Para tanto, conclui-se que este trabalho apresentou a reflexão sobre o pedagogo trabalhar práticas e metodologias diferentes do espaço escolar. Salientou a objetividade de criar intervenções que contribuam no desenvolvimento educacional do aluno e na sua capacidade de readaptação dos estudos em espaços não escolares. Compreende-se, portanto, que os espaços escolares e os

não escolares se tornam fundamentais para a criança em seu desenvolvimento e melhora. Diante da pertinência desta educação realizada fora da escola, ressalta-se ser necessário a realização de novas pesquisas que abarque esta temática.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, L. M. É possível implantar a classe hospitalar? O lugar do pedagogo no sistema de saúde. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n. 13, p. 146-167, jan/mar, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995**. Brasília: Diário Oficial da União, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.
- BRASIL. **Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Brasília: Diário Oficial da União, 1999.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília: Diário Oficial da União, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008a. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/ns257>>. Acesso em: 12 de jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 2018.
- CECCIM, R. B.; FONSECA, E. S. Atendimento pedagógico-educacional hospitalar: promoção do desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança hospitalizada. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 8, n. 44, 1999.

- FONTES, R. S. A escuta Pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, mai./ago., 2005.
- FURLEY, A. K. L. *et al.* Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Espaços de práticas curriculares inclusivas. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 1, 2021.
- LOIOLA, F. C. F. **Subsídios para a educação hospitalar na perspectiva da educação inclusiva**. 2013. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
- PASSEGI, M. C.; ROCHA, S. M.; RODRIGUES, S. B. Olhares cruzados sobre a Classe Hospitalar: Legislação Brasileira e percepção da criança hospitalizada. **Journal of Education**, v. 6, 2018.
- ROLIM, C. L. A. Educação hospitalar: uma questão de direito. **Revista Actual Investigação Educação**, v. 19, n. 1, San José, jan./Apr., 2019.
- SOUSA, A. C.; TELES, D. A.; SOARES, M. P. S. B. Pedagogia Hospitalar: a relevância da atuação do pedagogo. **Revista Educação e Emancipação**. v. 10, n. 3, set./dez., 2017.
- TOMASI, C.; MEDEIROS, J. B. **Comunicação científica**: normas técnicas para redação científica. São Paulo: Atlas, 2008.

PREÇO DA ASCENSÃO SOCIAL: UMA LEITURA BOURDIEUSIANA DOS FILMES *PARASITA* E *QUE HORAS ELA VOLTA?*

Dalila Auxiliadora Garcia de Oliveira
Luiz Fernando de Oliveira

7.1 A abertura e o rompimento do limiar: o reconhecimento do “da porta da cozinha para lá e o adentrar nas outras partes da casa”

O presente estudo resulta do esforço de compreender, do ponto de vista da Sociologia da Educação, os efeitos dos processos vividos por sujeitos das camadas populares que buscam ascender socialmente, considerando as desigualdades sociais. O que envolve a reflexão acerca das questões econômicas, políticas e culturais intrínsecas à trajetória formativa desses sujeitos. O artigo foi construído a partir da análise de dois longas-metragens, o filme brasileiro *Que horas ela volta?* (MUYLAERT, 2015) e o sul-coreano *Parasita*¹⁸ (JOON-HO, 2019), recorrendo à pesquisa bibliográfica, tendo como referencial teórico o pensamento de Pierre Bourdieu e da chamada “escola bourdieusiana”.

Procuramos, neste artigo, a identificação e a compreensão dos processos pelos quais passam os sujeitos das camadas populares na busca pela ascensão social, observando os protagonistas dos filmes mencionados e os contextos sociais, culturais e econômicos pelos quais transitam. Objetiva-se, portanto, captar a essência das dicotomias apresentadas nos espaços ocupados por esses sujeitos, percebendo ainda as mazelas que os distanciam, as relações de subserviência que os aproximam fisicamente e a hierarquização que não permite equiparações. O intuito também é entender as relações estabelecidas entre os personagens e a realidade social investigada, compreendida em toda a sua complexidade e com todas as suas contradições, bem como os fatores condicionantes e potencializadores que envolvem o caminhar dos sujeitos.

Nesta perspectiva, acionamos alguns dos principais conceitos de Bourdieu que servem como base para a estruturação e compreensão do presente estudo, a saber: os conceitos de *habitus*, o de capital econômico, constructo de Marx utilizado por Bourdieu, o de capital cultural, nos seus estados

¹⁸ Com o intuito de oportunizar uma compreensão mais aprofundada das principais questões discutidas neste trabalho, recomendamos a apreciação prévia dos filmes, visto que os enredos dos mesmos serão revelados e relacionados aos demais referenciais teóricos apresentados.

institucionalizado, incorporado e objetivado, os de capital simbólico e social, e os de subjetivismo e objetivismo (formas de conhecimento dos fenômenos sociais às quais Bourdieu se opõe).

Assim, para a análise do nosso objeto, lançamos mão do *conhecimento praxiológico* como princípio de inteligibilidade, que pressupõe a liberdade limitada dos sujeitos e os fatores contribuem para essa limitação.

Para tanto, assim delimitamos o objeto do trabalho: *a ascensão social dos sujeitos das camadas populares, observando as consequências e sanções envoltas nesse processo*, análise feita a partir de dois filmes que apresentam relações com a realidade social. Sendo assim, o intuito, com base nessa delimitação é, de maneira pormenorizada, observar e inter-relacionar teoria e narrativa fílmica, afirmando o foco dos estudos embasados nas concepções de Bourdieu.

As reflexões levantadas por Bourdieu trazem para as discussões princípios e fenômenos relevantes, essencialmente no campo da Sociologia da Educação, como tentativa de compreender os efeitos da ascensão social dos sujeitos das camadas populares. Nesse cenário, percebe-se o destaque do cinema para a educação como canal de visibilidade para questões que muitas das vezes são ideologicamente dissimuladas, sendo propulsor de debates acerca de temas como o aqui proposto.

Ampliando o leque de justificativas para a definição do objeto de estudo e do tema de trabalho, ressaltamos a relação estabelecida entre cinema e educação como ponto relevante a ser discutido nos cursos de licenciatura, bem como no contexto acadêmico, de forma geral. As obras cinematográficas nos auxiliam na construção de novas e distintas percepções e são capazes de nos instigar a pensar nos desdobramentos das histórias de vida, considerando os contextos econômico, político, social e cultural.

Nesta perspectiva, acionamos o que Bourdieu (1979) apud Duarte (2009, p. 13) chama de “competência para ver”, o que permite a quem aprecia uma determinada obra cinematográfica compreender a linguagem e o enredo da história contada, bem como os desdobramentos mencionados acima. Todavia, para que haja um entendimento criterioso do que se aprecia na ficção, e como certos fatores nela identificados podem ser associados a situações que acontecem na dimensão real, buscando correlações entre os contextos real e ficcional, é preciso ter *acesso* ao cinema, questão intimamente ligada à condição familiar e social dos sujeitos.

Retornamos a uma das questões principais deste trabalho, que é compreender, mediante a análise dos filmes *Que horas ela volta?* e *Parasita*, como as desigualdades sociais, a posse fraca do conjunto de capitais, os fatores condicionantes e a ausência de oportunidades de fruição de um leque diversificado de produções culturais, no caso dos sujeitos pertencentes às camadas populares, tornam-se obstáculos para que os sujeitos pertencentes a esses meios ascendam socialmente.

7.2 Um novo olhar para a arte cinematográfica: de “espectador(a)” a protagonista”

Esta seção é dedicada à descrição dos procedimentos metodológicos da análise fílmica e bibliográfica realizada. Dialogamos ainda com um documento normativo e uma produção textual,

que auxiliam no entendimento da relevância da arte, especialmente a cinematográfica, como instrumento formador no contexto educativo.

Os aparatos culturais podem ser utilizados na construção dos mais variados trabalhos, e a arte, como uma dessas ferramentas, concorre para que as múltiplas linguagens sejam desenvolvidas no contexto escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza o trabalho com a arte nas etapas da educação básica, reconhecendo-a como um componente específico que se situa na área de linguagens, abarcando desta forma as artes visuais, a dança, a música e o teatro.

Partindo do que a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta, e com base em Duarte (2009), percebemos a arte como fundamento para a formação de sujeitos críticos. A arte favorece o reconhecimento do multiculturalismo, da diversidade e da pluralidade, permite que semelhanças e diferenças sejam identificadas e discutidas. A arte também colabora para com a compreensão do mundo e oportuniza a construção de vivências e experiências capazes de interligar atividades pedagógicas com a prática social.

Nesta perspectiva, adentrando no mundo das produções fílmicas, encontra-se na linguagem cinematográfica um universo vasto e rico, capaz de articular elementos como som, música, movimento, fala, oportunizando a construção de sentido e significado. Pelos filmes pode-se acessar as dimensões do conhecimento propostas na BNCC, a saber: criação (relacionada ao fazer artístico), crítica (desenvolvimento de posicionamento frente à compreensão de uma dada situação), estesia (articulação da sensibilidade e percepção), expressão (manifestação e exteriorização das criações), fruição (a abertura para sentir e significar as práticas culturais e artísticas) e reflexão (elaboração de ponderações e argumentos).

Neste sentido, tomando por base os filmes *Que horas ela volta?* e *Parasita*, objetivamos traçar um paralelo entre textos fílmicos e acadêmicos, estratégia proposta por Duarte (2009). O intuito é identificar e, posteriormente, elucidar, considerando os enredos dos filmes, a trajetória e também as estratégias utilizadas pelos sujeitos das camadas populares que buscam atingir a ascensão social. Para a análise dos filmes, adotamos a seguinte estratégia: em um primeiro momento assistimos ao filme *Que horas ela volta?*, sem fazer nenhuma anotação, somente observando, de forma exploratória; na segunda vez, buscamos analisá-lo de forma pormenorizada, tomando notas das cenas de maior destaque e daquelas que mais se aproximavam do objeto construído; *Parasita* foi analisado conforme o primeiro. No decorrer desse processo a busca também foi por encontrar subsídios em outros autores e obras que estão no mesmo campo de pesquisa.

Para tanto, resenhas dos filmes – como a de Carmelo (2019) – e artigos de revistas e jornais auxiliaram não somente na escrita deste trabalho, mas também no entendimento da linguagem cinematográfica em todas as suas camadas. As reflexões deram-se no intuito de compreender os processos de mobilidade social ascendente vividos por sujeitos pertencentes às camadas populares, como retratados nos filmes.

Sendo assim, almejamos apresentar as relações identificadas entre o objeto de estudo, a estrutura social na qual os sujeitos observados estão inseridos e o olhar dos pesquisadores, figuras que se encontram inseridas em uma determinada realidade, ao mesmo tempo em que

tomam o devido distanciamento epistemológico do objeto. Defendemos que os estudantes, em contato direto com as produções fílmicas, com o suporte necessário para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento da aprendizagem, terão acesso a um instrumento para o entendimento da realidade social em que vivem e para a delimitação de novos caminhos. Dito isto, a seção seguinte destina-se à análise do filme *Que horas ela volta?*, em seguida, em nova seção, o entendimento sobre o filme *Parasita* e, por fim, deixamos considerações, mais à título provocativo que propriamente conclusivo.

7.3 Entre idas e vindas: Que horas ela volta?

O filme brasileiro *Que horas ela volta?*, escrito e dirigido por Anna Muylaert, apresenta duas realidades distintas, mas interdependentes. Val (Regina Casé), trabalha há anos como empregada doméstica na família de Bárbara (Karine Teles) e José Carlos (Lourenço Mutarelli). O desenrolar da trama se dá nesse contexto. De forma a unir drama e comédia, o filme mostra o retrato do país segregacionista em que vivemos, os preconceitos existentes e as lacunas sociais que separam as pessoas nos espaços comuns; trata-se da representação microcós mica do Brasil histórico e atual.

O campo da Sociologia da Educação, dialogando com a Pedagogia e suas práticas, forma um espaço propício para discutir e suscitar questões identificadas no filme. Há de se considerar dois fatores que de certa maneira permeiam as discussões propostas: o preconceito, nas suas variadas formas, inclusive o linguístico, e a discriminação. Ambos levantados principalmente pelo fato de que as protagonistas (Val e Jéssica) são mulheres de origem nordestina, mães “solo”, pobres.

A assimetria na relação entre as camadas sociais é revelada no filme como geradora de ações de cunho discriminatório. A trama traz elementos simbólicos que demonstram a forma como o outro enxerga um determinado sujeito em uma dada realidade, evidenciando os contrastes existentes e como eles são percebidos. Nesse sentido, enfatiza questões que ainda são naturalizadas em nossa sociedade, mas que começam a se desestabilizar com a chegada da personagem Jéssica (Camila Márdila), que se torna a figura mais importante no filme principalmente por sua postura que, de certa maneira, acaba por confrontar determinadas regras impostas pelas elites.

O enredo toma um novo caminho, visto que a jovem desestabiliza as relações familiares naquele contexto, questiona e confronta os papéis sociais, busca ingressar no espaço acadêmico, cursar a faculdade que deseja e traçar novos caminhos para sua vida e de sua família. Inicia-se assim, por parte de Jéssica, um movimento de oposição a alguns posicionamentos impostos pelas elites (representada pela família de José Carlos), gerando situações conflituosas, mas que são “resolvidas” com a intermediação de Val.

No decorrer do filme, as divergências de pensamentos se mostram cada vez mais latentes, mas vão sendo apaziguadas por comportamentos dóceis por parte de mãe e filha. É possível entender que, de certa forma, Jéssica e Val percebem que seguir as regras impostas pelas elites e

aceitar determinadas condições são caminhos para a mudança de vida. Logo, é compreensível o anseio de Jéssica por dar continuidade em seu processo de escolarização, visto que esse é um dos meios para a almejada ascensão social. Assim, percebem-se as relações estabelecidas entre os desempenhos escolar, acadêmico, pessoal e profissional, e a origem social dos sujeitos.

Seguindo por essa linha de pensamento, acionamos o conceito de *superseleção*, proposto por Bourdieu, que permite compreender a existência de uma hierarquização dos sujeitos no interior dos sistemas de ensino. Com base nesse entendimento, o sujeito superselecionado assume o papel de trãnsfuga de classe, outra concepção elaborada pelo estudioso, deixando evidente que “ir de baixo para cima é guindar-se, trepar e trazer as marcas ou os estigmas desse esforço” (BOURDIEU, 2007, p. 137).

Desta forma, o conceito de *habitus*, construído por Bourdieu (2003), nos auxilia a entender até que ponto os aspectos condicionantes são fatores limitadores e/ou impulsionadores na construção da trajetória de vida dos sujeitos pertencentes às camadas populares. O meio no qual os sujeitos foram socializados estrutura as tomadas de decisão, bem como a definição dos caminhos a serem seguidos, orientando-os.

É possível analisar e concomitantemente questionar a posição ocupada pelos sujeitos das camadas populares no contexto social retratado no filme, e percebido para além da ficção, considerando os espaços reais e comuns que inspiram a criação das produções fílmicas. Desta maneira, mais uma vez, a arte se faz presente, como um mecanismo para a compreensão de questões que são por vezes suavizadas, o que acontece na maioria dos casos de preconceito implícito/dissimulado. Buscando exemplificar e fundamentar isto, lançamos mão de trechos do filme, como na cena em que Fabinho (Michel Joelsas) faz um comentário sobre a forma de falar de Jéssica e Val, em tom sarcástico, expressão do preconceito linguístico já mencionado neste trabalho. A cena segue, e Fabinho e os pais se espantam quando Jéssica diz querer entrar em uma faculdade renomada e cursar arquitetura: torna-se evidente que eles subestimam os sonhos de Jéssica, e seu potencial e sua capacidade, o que se firma em mais uma cena do filme com a fala de Bárbara, dizendo que “o país está mudando”. Essa “mudança”, mencionada em tom irônico, reforça o conhecimento dos impeditivos sociais e econômicos para esses sujeitos entrarem na faculdade, a descrença de que sujeitos das camadas populares tenham a competência para ascender socialmente e ocupar posições historicamente pertencentes às elites.

Outro recorte do filme que destacamos é a cena em que a personagem Val conta para a filha que mora na casa de seus patrões, e Jéssica se indigna pela mãe morar no quartinho dos fundos, que por sinal é na parte de baixo da casa, pouco arejado e mal iluminado. Outra situação: a indignação de Bárbara ao ter que aceitar que Jéssica durma no quarto de hóspedes, pondo em questão se ela é ou não digna de desfrutar de um “privilégio” das esferas dominantes.

Seguindo a via que sustenta o preconceito e a discriminação externados de forma dissimulada, vale ressaltar a cena em que Bárbara telefona para um profissional especializado em limpeza de piscinas para limpar a piscina na qual Jéssica havia nadado, pois, de acordo com ela “deu um problema aqui”, numa associação entre a pobreza e a sujeira, questão passam pelo crivo

da “dignidade” e da “pureza”. Assim, os discursos dos dominadores continuam se perpetuando, por isso é importante colocar em pauta essa discussão suscitada pelo filme.

Focalizamos agora o olhar em Val, parda, portanto negra, pobre, empregada doméstica e nordestina. Ou seja, com fraco capital simbólico, nos dizeres de Oliveira (2017, p. 58), conceito cunhado por Bourdieu cunhou “para se referir à forma como um indivíduo é percebido por seus pares e pelas demais pessoas, e é preciso ressaltar que a posse dos demais capitais não determina, mas condiciona essa percepção”. Nesta perspectiva, mesmo sendo o retrato de grande parte das mulheres brasileiras, Val é vista como desigual, mas que de forma dissimulada, por vezes é colocada como igual, principalmente por seus patrões, quando dizem “você é quase da família”. Demonstrando o quão forte é a figura expressa pela personagem Val, trazemos o conceito de “identificação”, proposto por Jacques Lacan (1961), trabalhado por Andréia Stenner (2004, p. 58), que nos diz que “nesse sentido, no plano imaginário ou do outro, a identificação estaria ligada ao aparecimento e desaparecimento, o *fort*-da freudiano, mas trata-se de uma outra ordem, trata-se, mesmo, do *significante*”.

Portanto, o *eu* se constrói com base nas identificações, que surgem na urgência de uma busca pelo que falta, por isso Val traz consigo um traço único, mas que ao mesmo tempo é a base para a construção do que todo *significante* comum possui. Todavia, as relações aqui apresentadas se mostram desiguais, calcadas em padrões idealizados. As mães “solo” e as mulheres das camadas populares, caso de Val e tantas outras, precisam lidar ainda com as questões de gênero e as étnico-raciais.

Bourdieu nos auxilia ainda a pensar a respeito de dois outros capitais, o econômico e o cultural, e nos permite chegar a certas constatações. Assim sendo, prosseguimos com as observações acerca da personagem Val, detentora de uma posse extremamente limitada desses dois capitais. A filha, Jéssica, participa dos que detém fraco capital econômico e uma posse diferenciada do capital cultural, isso em relação às demais pessoas que assim como ela pertencem às camadas populares. Ambos os casos culminam em rupturas que levam mãe e filha, mesmo que em posições e papéis diferentes, a trilhar um destino similar ao se sacrificarem pelos seus, deixando em segundo plano a convivência e lidando em silêncio com a dor.

Isso nos conduz à discussão sobre os *direitos historicamente negados* a uma parcela da sociedade (sujeitos das camadas populares, pessoas pretas, pardas, indígenas, sujeitos escravizados e discriminados e outras “minorias”), dentro os quais: o cerceamento à liberdade, ao direito de escolha e expressão dos reais desejos e vontades; o negacionismo ainda envolto nas discussões acerca da necessidade de oferta de possibilidades e condições mais igualitárias a todos(as); a questão socioeconômica, que se torna um dos principais fatores quando se pensa a reprodução das desigualdades sociais, e os entraves para que as pessoas das camadas populares ascendam socialmente; o olhar para a afetividade como um sentimento que não precisa necessariamente estar presente nesse contexto, por não ser algo imprescindível para pessoas que trazem consigo a força e a resiliência, que muitos julgam como inerentes a esses; a inexistência da oportunidade de desfrutar dos momentos com seus familiares, tendo-se em vista a necessidade desses sujeitos

de se dedicar integralmente à busca de seus objetivos, abdicando assim de momentos de lazer e prazer, que já são escassos para os pobres.

Pontuadas as questões acima, em alguns espaços, o intuito é que essas discrepâncias sejam “empurradas para debaixo do tapete”, e, de forma violentamente dissimulada, os distanciamentos continuam se perpetuando. No filme *Que horas ela volta?*, a porta da cozinha, na grande maioria das vezes fechada, demarcando então um espaço físico, adquire uma dimensão simbólica, delineando bem como as posições sociais são definidas. Desta forma, demonstra-se nitidamente a delimitação de espaços, onde os padrões transitam quando e como desejam, e a empregada só adentra nos demais cômodos quando é chamada, sempre para cumprir com suas obrigações.

Movimentos como esses, que lançam luz nas lacunas e escancaram as relações de subserviência, trazem a condição de subalternidade estabelecida seguindo uma hierarquia, colocando em mundos opostos, mas simultaneamente interdependentes, camadas populares e elites. As barreiras são expostas, e os estereótipos construídos ao longo da formação histórica podem ser percebidos, inclusive no âmbito escolar, no qual “supunha-se que, através da escola pública e gratuita, seria resolvido o problema do acesso à educação, e assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 12).

Estudos desenvolvidos na área da Sociologia da Educação desmascaram a perspectiva na qual o sistema de ensino ofertaria condições iguais, e o sucesso dependeria dos “dons individuais” de cada qual, envolvendo também neste processo “questões de justiça”. A partir dos anos de 1950 e 1960 surgem diferentes visões de mundo e espaço social que colaboram com esse entendimento, e há uma reinterpretação dos papéis das instituições sociais nestes novos contextos. De acordo com Nogueira e Nogueira (2017, p. 13), “os anos 60 marcaram a chegada ao ensino secundário e à universidade da primeira geração, beneficiada pela forte expansão do sistema educacional no pós-guerra”. Porém, essa inserção no meio acadêmico não alcançou o sucesso desejado, gerando insatisfação e, assim, inúmeras foram as críticas feitas ao sistema de ensino escolar deste período, culminando no “amplo movimento de contestação social de 1968”.

Com base nas concepções de Bourdieu, enxerga-se uma nova maneira de interpretar a escola e a educação, considerando-se dois conceitos que se entrelaçam: desempenho escolar e origem social. Pensando no processo educativo, considerando a história da personagem Jéssica como um dos pontos de referência, dedicamo-nos mais atentamente a observar as desigualdades sociais e os privilégios das elites dominantes. Desta forma, analisamos como esses dois fatores implicam de forma direta e indireta no meio dos dominados (as camadas populares). Nesse sentido, duas perspectivas opostas permitem compreender até que ponto as motivações pessoais conscientes e as questões presentes na realidade externa são fatores condicionantes para as decisões e escolhas, são elas: o subjetivismo e o objetivismo, ambas rejeitadas pelo sociólogo francês.

Partimos da visão de que nem a personagem Jéssica e, *a fortiori*, nenhum sujeito, têm plena autonomia para realizar suas escolhas, mas também não estão totalmente determinados pelas estruturas sociais. Desta maneira, Bourdieu pensa o *habitus* que, base do *conhecimento praxiológico*, “funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e ações” (BOURDIEU,

2003, p. 57), quase como um “meio termo”, considerando as condições objetivas e subjetivas, estabelecido entre a estrutura e a prática. Ou seja, de acordo com Nogueira e Nogueira (2017):

A posição que o sujeito ocupa na estrutura social não o conduziria, diretamente, a agir em determinada direção, mas faria com que ele incorporasse um conjunto específico de disposições para as ações que o orientariam, ao longo do tempo, nas mais diversas situações sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 28).

Assim, importa compreender como acontece a reprodução das desigualdades sociais, dimensionando até que ponto os condicionantes materiais e simbólicos interferem no percurso dos sujeitos. A não realização dessas reflexões nos impede, muitas das vezes, de compreender as estruturas sociais e pensar a respeito das posições que ocupamos, perpetuando assim as relações de dominação.

No filme *Que horas ela volta?*, Val trabalha como empregada doméstica há muitos anos e está tão imersa naquela realidade que quando a filha a confronta sobre onde ela aprendeu que não pode fazer determinadas coisas, Val responde que “tem coisas que ninguém precisa explicar, que a pessoa já nasce sabendo, o que pode e o que não pode”. Isto exige a desnaturalização dos processos, a conscientização de como se desenham as estruturas sociais e os mecanismos que perpetuam as desigualdades. Assim, de acordo com Nogueira e Nogueira (2017):

Eles [cada um dos sujeitos sociais] simplesmente agiriam de acordo com o que aprenderam ao longo de sua socialização no interior de uma posição social específica e, dessa forma, nos termos de Bourdieu, confeririam às suas ações um sentido objetivo que ultrapassa o sentido subjetivo diretamente percebido e intencionando (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 27).

De volta à personagem Jéssica, ela se mostra consciente de seus objetivos, almejando através dos estudos (capital cultural institucionalizado) ascender socialmente, ter acesso a outros meios e possibilidades e desfrutar das novas oportunidades que possivelmente surgirão em um outro contexto social. Neste processo, o *habitus* tomará um novo formato, sendo então reconfigurado, considerando que as transformações das características estruturais e pessoais se reorganizarão.

Neste sentido, para adentrar e participar desta nova realidade, que de certa maneira, distancia-se das vivências das camadas populares, é necessário adquirir um comportamento dócil para com as elites. Ou seja, jogar o jogo estabelecido por eles, seguindo premissas básicas, as quais normalmente direcionam os indivíduos a desejarem e buscarem um alto nível de escolarização, que seria a geralidade e o ponto de entrada em um outro patamar social.

Ao observar as duas protagonistas, é possível dizer que cada uma possui uma história, que se desdobra por tempos e espaços diferenciados, o que significa dizer que os seus *esquemas de* disposições são distintos: ambas participam de esferas sociais que, ao mesmo tempo em que apresentam pontos comuns, distanciam-se em outros. Assim, o compartilhar das vivências de Val interfere nas experiências de Jéssica, mas não a impede de seguir por caminhos diferentes, em busca da ascensão social.

A trajetória de Jéssica segue um novo curso, que desponta por intermédio da aprovação em um vestibular feito por ela, o mesmo processo que Fabinho também concorreu, não sendo aprovado. O prestígio de entrar na Universidade de São Paulo (USP) e cursar Arquitetura e Urbanismo é conquistado por Jéssica, mesmo que pela geralmente imposta pelas elites. Novamente, o comportamento de docilidade se revela, mas esse é o caminho que grande parte dos sujeitos das camadas populares, como Jéssica, trilham para alcançar a ascensão social.

Desta forma, a protagonista do filme, uma mulher, nordestina e pobre, cheia de rótulos e estereótipos perante a sociedade, começa a romper com determinados fatores condicionantes, e assim inicia sua ascensão social. Embora esse seja um dos aspectos importantes abordados no filme, neste trabalho optamos por focar e analisar outros aspectos que também consideramos relevantes, como as relações vivenciadas no âmbito casa, na qual que se passa boa parte da produção fílmica.

A partir das experiências compartilhadas no filme, principalmente por retratarem a realidade de grande parte das(os) brasileiras(os) pertencentes às camadas populares, geram certas identificações, permitindo aos espectadores se sentirem também protagonistas. O sentido, então, é sempre o de ir e vir, inspirados nos aprendizados vividos e/ou observados, para assim formar o presente e pensar o futuro, considerando as lições e os ensinamentos para a construção de uma nova jornada.

7.4 A linha tênue entre o senso de justiça e a sobrevivência: *Parasita*

Parasita é uma produção sul-coreana dirigida por Bong Joon-ho, que evidencia em seu enredo as realidades contrastantes de duas famílias, a de Kim Ki-taek (Song Kang-ho) e a de Park Dong-ik (Sun-Kyun Lee), sendo que a primeira vive à margem da pobreza e a segunda desfruta do luxo e da riqueza. De maneira direta, o filme nos apresenta as dicotomias sociais, e ainda traça de forma crítica a realidade sul-coreana. O filme lança luz sobre inúmeras questões, permitindo transparecer as desigualdades econômicas e sociais do país. Com base nessa perspectiva, propõe-nos pensar também até que ponto certas determinações políticas colaboram para a estruturação de distintas realidades presentes nos contextos sociais analisados.

O filme apresenta dois núcleos familiares, mostrando-nos duas realidades distintas, mas que se interligam no decorrer de toda a ação, enfatizando os problemas vividos nos contextos familiares. Dá-se início assim, aos planos, articulações e mentiras que compõem todo o enredo, quando um dos membros da família de Kim Ki-taek (Ki-woo) tem a oportunidade de trabalhar na casa de Park Dong-ik.

De forma racional e deliberada, cada membro da família infiltrada vai aos poucos conquistando espaço no contexto familiar regido por Park Dong-ik, semelhantes à de um *parasita*, visto que os vínculos familiares de Kim Ki-taek, seus filhos e esposa, não são revelados para a família de Park Dong-ik. Ressaltamos que o parasitismo pode ser observado em ambas as partes, parasita e hospedeiro, sendo que a última é essencial para a sobrevivência da primeira. Em contraponto, surgem as elites, representadas pela família de Park Dong-ik, os empregadores, na verdade, igualmente parasitários, essencialmente ao olhar para os indivíduos das camadas populares como

meros objetos de trabalho, demonstrando a hierarquia e a estrutura de classes, que evidenciam o distanciamento existente entre os sujeitos dominantes e dominados.

Observando os dois lados da história, e ainda enxergando por perspectivas diferentes, o desenrolar da trama deixa as mazelas ainda mais aparentes e evidentes. As demarcações que evidenciam as desigualdades, apresentando os caminhos sinuosos que podem ser tomados na busca por oportunidades, sucesso, privilégios, saída de uma vida miserável e ascensão social, profissional e pessoal são perceptíveis no filme.

Na tentativa de alcançar a tão almejada ascensão social, as primeiras estratégias dos membros da família de Kim Ki-taek exigem deles esforço, uma boa vontade cultural, o que Bourdieu (2013, p. 78) chama de “docilidade”. Isto pode ser observado à medida que novos rumos são tomados por essa família, que busca se inserir no contexto dos familiares de Park Dong-ik e desfrutar das mesmas condições e oportunidades.

Para tanto, é necessário o entendimento de que, ao assumir essa boa vontade cultural, a família infiltrada passa a “jogar o jogo das elites”, aceitando as regras impostas, mas sem deixar de confrontá-las em alguma medida. O que significa que a ascensão social dos sujeitos das camadas populares dependeria de uma certa docilidade por parte destes, reconhecendo os padrões impostos, os gostos e adquirindo uma titulação acadêmica similar à das elites, legitimando sua cultura e seu modo de vida.

Neste sentido, a família de Kim Ki-taek traça um planejamento para chegar à posição que todos ali tanto almejam, mesmo que para isso tenham que seguir por caminhos dúbios perante o olhar da ética, da moral e da Lei. Seguindo por essa perspectiva, fica patente a existência de um planejamento racional, que demonstra o quão calculistas são os membros da família de Kim Ki-taek.

Desta forma, surge uma busca que rompe com os limites da Lei, por poder e ascensão, partilhados pelas pessoas da família de Kim Ki-taek, que as leva a criar estratégias contestáveis na tentativa de alcançar certas vantagens sociais. Isso exige audácia e perspicácia, principalmente por parte de Ki-woo (Choi Woo-shik) e Ki-jung (Park So-dam), que usam seus conhecimentos, como o domínio da língua “cultura” e da articulação para se comunicar e para adentrar o convívio da família de Park Dong-ik.

Considerando as relações firmadas entre dominantes e dominados, os membros da família infiltrada utilizaram dessas habilidades elencadas, como uma “moeda” de troca (um capital) “que propicia a quem o possui uma série de recompensas, seja no sistema escolar, seja no mercado de trabalho, seja até mesmo no mercado matrimonial” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 35). Dessa forma, é possível identificar como outros dois conceitos utilizados por Bourdieu (2010), já mencionados neste trabalho, se relacionam mais uma vez: capital econômico e capital cultural.

Os grupos das camadas populares, representados pela família de Kim Ki-taek, almejam a ascensão, tendo a possibilidade de consumir e/ou apreciar os bens materiais, culturais e sociais que são de posse exclusiva das classes dominantes, almejando abandonar as condições nas quais

sobreviviam. Contudo, os caminhos percorridos rumo ao reconhecimento e à posição social almejados são, por vezes, incertos e sinuosos.

Para tanto, considerar diferentes perspectivas é fundamental, pois esse movimento leva a uma maior percepção dos fatores que influenciam direta e indiretamente na trajetória dos personagens principais. Assim, não basta o mero esforço e a dedicação, nem mesmo as altas habilidades de Ki-woo e Ki-jung. Ou seja, quando não há condições e oportunidades favoráveis, o tão almejado sucesso no meio escolar e em outros ambientes não é alcançado a curto prazo, de forma imediata.

Desse modo, questões econômicas e sociais interferiram de maneira direta, pois Ki-woo e Ki-jung não tiveram condições de dar continuidade aos estudos e cursar o ensino superior. Ou seja, não bastou para Ki-woo somente seu inglês fluente, e para Ki-jung sua capacidade interpretativa, bem como para os pais, Kim Ki-taek (Song Kang-ho) e Chung-sook (Jang Hye-jin), a articulação e o planejamento.

Em vários momentos do filme, a capacidade e as habilidades dos membros da família de Kim Ki-taek são colocadas à prova, e inclusive questionados por eles mesmos, como quando após perder tudo em uma chuva que alaga sua casa, Kim diz: “é por isso que as pessoas não podem fazer planos, sem planos nada pode dar errado”¹⁹.

Analisando de forma mais detalhada o lugar onde a família de Kim Ki-taek reside, é possível perceber a pouca ventilação, a baixa entrada de luz solar e os móveis simples – cenário parecido com o espaço onde Val, protagonista do filme *Que horas ela volta?*, vivia. Vale lembrar, que a empregada Gook Moon-gwang (Lee Jung-eun) matinha seu marido, Oh Geun-sae (Park Myung-hoon), no porão da casa da família de Park Dong-ik. Tendo isto em vista, as relações desiguais que se estabelecem evidenciam quão grande é o distanciamento existente entre as diferentes camadas sociais e econômicas apresentadas no filme, ou seja, entre as camadas populares e as elites.

Assim, fatores tecnicamente simples podem ser problematizados, como a chuva que é boa para uns e para outros causa a destruição ou alagamento de sua casa. Enquanto para alguns é uma escolha querer dormir em uma barraca cara e impermeável na parte externa da casa, como faz Da-song (Jung Hyun-joon), para outros esta é a única opção. Como acontece com a família de Ki-woo, que perde tudo, inclusive o lar, por conta da precariedade e da falta de infraestrutura de sua casa.

Nos contextos pelos quais os personagens do filme transitam, surgem diferentes formas de preconceito e discriminação, dois exemplos podem ser aqui colocados. Um deles se dá quando Park Dong-ik fala do cheiro do Kim, comparando-o a “um pano de chão velho quando fervido”. Colocações como essas levam muitos a duvidar de suas qualidades, induzindo-os a se questionar, como quando Ki-woo pergunta para Da-hye (Jung Ji-so) se ele se encaixa naquele mundo (das elites).

Como no filme, os questionamentos e as reflexões surgem em vários momentos vividos pelos sujeitos das camadas populares, que passam a confrontar sua capacidade. Essas questões comungam com o sentimento de não pertencimento desses sujeitos e, até mesmo, de não se

¹⁹ A transcrição de falas do filme está de acordo com a mídia utilizada nesta pesquisa (JOON-HO, 2019).

sentirem dignos de ocupar determinados cargos, assumir certas funções e adentrar em alguns meios, como o espaço escolar, por exemplo.

Tomando por base a inserção e permanência no contexto acadêmico, percebe-se que pessoas menos favorecidas econômica e socialmente, mesmo tendo seu potencial reconhecido, têm dificuldades e entraves para chegar e continuar nesse meio. Porém, mesmo diante de tanta pressão, falta de reconhecimento, respeito e oportunidades, de acordo com Nogueira e Nogueira (2017), de posse dos dizeres de Dubet (1998):

Trata-se de uma teoria que, em alguma medida, consegue explicar até mesmo os fatos que a contradizem, como, por exemplo, os casos improváveis de sucesso escolar em meios populares, os quais são vistos como exceções que confirmam a regra e que reafirmam a autonomia relativa do sistema escolar, alimentando a ilusão, tida como necessária, de neutralidade em seu funcionamento (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 15).

Assim sendo, Ki-woo e Ki-jung são algumas dessas “exceções que fogem à regra”, que, mesmo diante de um processo educacional que, em linhas gerais, perpetua as discrepâncias, são capazes de superar as dificuldades e desafios, adentrando em espaços que historicamente têm sido exclusivos das elites. Porém, o processo para adentrar esse meio fez com que os membros da família incorporassem comportamentos contraditórios, jogando com regras que fogem do campo da moralidade e da legalidade.

Todavia, essas não foram as únicas mudanças: tendo a compreensão que somente os conhecimentos escolares de Ki-woo e Ki-jung não foram suficientes, os membros da família de Kim Ki-taek precisaram construir um novo perfil social, levando em conta a nova realidade que eles adentraram. Para tanto, esses sujeitos tiveram que desenvolver uma junção de práticas, modificando o vestuário, a forma de se comunicar e de se portar, o que de acordo com Portes (2001), podemos entender como um mimetismo estratégico. Assim, é necessária uma espécie de ocultamento dos traços e da origem dos membros da família de Kim Ki-taek, buscando uma adaptação às novas condições que, em suma, exigem uma reconfiguração do *habitus*.

Os membros da família de Kim Ki-taek, na busca da ascensão que almejavam, percorrem uma trajetória na qual acabam por perder a identidade, que foi aos poucos moldada, assumindo padrões e costumes típicos das elites, parte de um processo de deserção de classe, que acontece com os indivíduos das camadas populares que ascendem socialmente, tentam incorporar e reproduzir as ações das classes dominantes. Para isso, os infiltrados precisaram passar por um período de aprendizado para que todos os membros da família se adequassem à cultura dominante. Mas não é uma questão de incorporação e adaptação somente: aos poucos começam a surgir certas limitações, entraves e questionamentos no relacionamento entre as duas famílias.

Neste sentido, as ações com o intuito de promover a igualdade e a equidade não se concretizam na relação entre as diferentes estruturas sociais, ou seja, mesmo estando em posições que para alguns podem ser consideradas como semelhantes, a exclusão social existe e não há como tentar negá-la.

Seguindo por essa perspectiva, os relacionamentos construídos/pautados na disputa por poder e privilégios são também uma realidade, e quando os limites são extrapolados, tem-se o mesmo desfecho da vida de um parasita, que sobrevive somente por um tempo, sendo dependente de um outro organismo. Dessa forma, é importante sempre compreender esse processo de transformação da identidade que faz parte da ascensão, para viver e não somente sobreviver, seguindo os princípios éticos e morais e as premissas básicas de vivência em sociedade.

Assim sendo, o movimento é sempre o de caminhar por uma linha tênue, que exige saber dosar as ações e atitudes, medindo até que ponto vale tudo pela tão almejada ascensão social. O que implica dizer ainda que não há escolhas totalmente certas ou erradas, mas sim condições objetivas e subjetivas que estão envoltas nesta tomada de decisão, que estão intimamente ligadas ao *habitus*, à oferta de oportunidades, aos fatores condicionantes e às possibilidades encontradas em tempos e espaços diferentes.

No final do filme, a disputa fica ainda mais intensa, cruel e violenta, com muitas mortes e perdas nas duas famílias envolvidas. Esse fim sangrento é fruto de uma opressão que silencia os indivíduos das camadas populares, e de certa forma também das elites, e quando há um rompimento ele é exacerbado, no sentido de exprimir todas as desigualdades, preconceitos e exclusões que por tempos foram suportadas.

Por fim, o filme *Parasita*, constrói seu enredo com base no terror, na comédia, no drama e na tragédia. Os personagens principais a todo tempo vivem um misto de sentimentos, e experimentam com uma dose de intensidade o ressentimento, a cobiça, a raiva, o ódio e as paixões. Sendo que, em boa parte do filme, as ações são guiadas de forma racional e controlada, principalmente por parte dos membros da família de Kim Ki-taek que buscam ascender socialmente, mas no decorrer da trama suas ações fogem do controle e começam a ser conduzidas de maneira improvisada.

Contudo, quando o filme se direciona para o final, o sentir se sobrepõe e acaba por reger o agir, os contratos são rompidos, as consequências se evidenciam, e ambas as famílias sofrem sanções, no sentido de serem punidas com perdas materiais, pessoais e físicas, e ter por um lado, o direito à liberdade cerceado. Essas sanções se tornam evidentes em alguns pontos do filme, por exemplo, na cena em que Park Dong-ik fala do mal cheiro de Kim Ki-taek, quando delimitam-se os lugares comuns que cada família pode ocupar, mas são percebidas com transparência nos momentos finais do filme.

7.5 Algumas provocações

O presente estudo pautou suas análises com base na ascensão social dos sujeitos das camadas populares, observando as consequências e sanções envoltas nesse processo, considerando ainda produções fílmicas, *Que horas ela volta?* e *Parasita*. É importante destacar que entre os filmes existem pontos comuns, expressos no formato de sanções sociais e consequências. Ou seja, a ascensão, ao contrário do que o discurso comum prega, traz a necessidade de adaptação e reorganização do *habitus*, a deserção de classe e a incorporação da cultura das elites dominantes.

Pensando no distanciamento entre as duas produções, no caso de *Parasita*, as consequências são muito mais explícitas, culminando em mortes, assassinatos e prisões, já as sanções que acontecem em *Que horas ela volta?* são dissimuladas, expressas como discriminação e preconceito. Outro fato é que, no último filme mencionado, a trajetória de ascensão social de Jéssica acontece com base em uma certa docilidade sobre o jogo social, cujas regras são ditadas pelas elites. Ou seja, ela joga esse jogo para “subir na vida”, como popularmente dito, aceitando ter que cursar uma universidade, adquirir um elevado capital cultural institucionalizado e incorporar a cultura “legítima”.

Analisando o filme *Parasita*, percebe-se um jogo violento de membros da família de Kim Ki-taek para adentrar no mundo das elites, que extrapola certos princípios morais, chegando até a ser criminoso. Porém, novamente uma outra questão aproxima os dois filmes: a posse do capital cultural, visto que os três jovens (Ki-woo, Ki-jung e Jéssica) detêm um conhecimento amplo, fruto do contato com uma forma bem específica de capital cultural, que proporciona suas ascensões em alguma medida. De posse desse conhecimento, Ki-woo, que fala bem inglês, consegue ensinar Da-hye. Ki-jung, que entende de artes por saber manusear os recursos tecnológicos, começa a instruir Da-song, e com isso ambos adentram no ambiente daquela família.

No filme *Que horas ela volta?*, o processo de escolarização e a importância da escola na vida de Jéssica podem ser observados com uma maior expressividade, visto que a protagonista busca se inserir no espaço acadêmico, mesmo diante dos mais variados fatores condicionantes. Neste sentido, a história apresenta um retrato de muitas das vivências partilhadas por pessoas pertencentes às camadas populares. Assim, em um constante processo de resistir para existir, precisam gradativamente ir rompendo com os silêncios e as violências que as desumanizam, bem como Val e Jéssica fizeram, buscando encontrar novos caminhos.

Buscamos, por fim, referência no trecho de uma estrofe da música *É tudo para ontem*, do *rapper* Leandro Roque de Oliveira, vulgo Emicida, em parceria com o cantor Gilberto Gil, que diz o seguinte: “Viver é partir, – Voltar e repartir, – Partir, voltar e repartir”. Com base nessa pequena parte da canção, compreendemos que a vida é construída de idas e vindas, e, nesse processo, partilhamos muitas histórias, e temos a oportunidade de “repartir” muitos de nossos aprendizados.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **La distinction**: critique sociale du jugement. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In.*: ORTIZ, R. (Org.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**, p.46-81 São Paulo: Olho d'Água, 2003.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, P. . Os três estados do capital cultural. *In.*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Pierre Bourdieu**: Escritos de educação, p. 71-79. Petrópolis: Vozes, 2010.

- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/vJM14>>. Acesso em: 17 de fev. 2022.
- CARMELO, B. **Parasita: A gente do andar de baixo**. 2019. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-255238/criticas-adorocinema/>>. Acesso em: 17 de fev. 2022.
- DUARTE, R. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- DUARTE, C. L.; CÔRTEZ, C.; PEREIRA, M. R. A. (Org.). **Escrevivências: Identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo**. Belo Horizonte: Idea Editora, 2016.
- DUBET, F. Le sociologue de l'éducation. **Magazine Littéraire**, Paris, n. 369, p. 45-47, outubro de 1998.
- EMICIDA. **Emicida – É tudo pra ontem**. 2020. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=qbQC60p5eZk>>. Acesso em: 23 de fev. 2022.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2010**. Gráficos e cartogramas por municípios e unidades da federação. Disponível em <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/entorno/>>. Acesso em: 23 de fev. 2022.
- JOON-HO, B. **Parasita**. Coreia do Sul: CJ Entertainment *et al.*, 2019.
- LACAN, J. **A Identificação: o seminário 1961-1962**. Trad. CORREA, I e BAGNO, M. Cidade: Recife Editora Centro de Estudos Freudianos de Recife, 1961.
- MUYLAERT, A. **Que horas ela volta?** Rio de Janeiro: Globo Filmes *et al.*, 2015.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- OLIVEIRA, L. F. de. **Quando Sísifo alcança o topo da montanha: Escolarização de longo curso, vida socioprofissional e disposições culturais de sujeitos de origem popular**. 2017. 384f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- PORTES, É. A. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos**. 2001. 267f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- STENNER, A. S. A Identificação e a Constituição do Sujeito. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 24, n. 2, p. 54-59, 2004.

INTERSETORIALIDADE EDUCAÇÃO E SAÚDE: EXPERIÊNCIAS ANTES, DURANTE E PERSPECTIVAS PÓS-PANDEMIA COVID-19

Ana Elisa Rodrigues Alves Ribeiro
Marcos Roberto Amorim

8.1 Introdução

Como profissional de saúde que atua no setor da educação, incluindo escolas infantis, e como futura pedagoga que poderá compreender o outro lado da questão, posso hoje me colocar enquanto pesquisadora da temática intersetorialidades. Vivenciando e buscando compreender as práticas que interligam os setores da saúde e da educação, com indagações sobre suas efetividades e potencialidades não exploradas, observa-se que estes setores e suas inter-relações tiveram profundas modificações a partir de premissas mundiais de saúde atuais, da pandemia do Sars-Cov-2, o Novo Coronavírus.

As declarações da Organização Mundial de Saúde (OMS) sobre a disseminação comunitária da COVID-19 e estudos recentes comprovando a eficácia das medidas de afastamento social precoce para restringir a disseminação da doença, levaram os diversos setores educacionais a adotarem medidas e planos de contingência no ano de 2020. Neste sentido, surgiram profundas mudanças e indagações de como trabalhar a saúde na educação e a educação em saúde de forma mais efetiva para o momento atual, inclusive sob uma perspectiva futura, uma vez que protocolos precisaram ser implementados em ambos os setores e as abordagens coletivas tomam, nestes cenários, novas conformações e necessidades (BRASIL, 2020).

A escola, instituição privilegiada para a formação humana e voltada para o desenvolvimento integral humano, qualidade de vida em sociedade, é elemento estruturante do trabalho intersetorial. Também, por ser um ambiente coletivo e de grande movimentação de pessoas, tem sido foco de atenção e discussões, pois pode apresentar altíssimos riscos de contaminação do Novo Coronavírus. Estima-se que a partir deste novo contexto, mais de um bilhão de estudantes estiveram fora de suas rotinas escolares no primeiro semestre de 2020 (CEE, 2020). No Brasil, pode-se pensar em prejuízos no setor e individualmente para o aprendizado pedagógico das crianças, seu desenvolvimento e autocuidado em saúde, principalmente se considerados os determinantes sociais da saúde frente às desigualdades socioeconômicas brasileiras (CEE, 2020).

Considerando que a instituição escolar possui um importante papel no bem-estar físico, na saúde mental, na aprendizagem, na prevenção da violência e da desnutrição e do trabalho infantil para os grupos mais vulneráveis, as discussões acerca desta relação educação-saúde se

tornam mais do que necessárias neste momento, tanto para conter a transmissão da doença, mas também para reduzir agravos de condições sociais, educacionais e, não dizer de saúde que estas instituições proporcionam para o público infantil (CEE, 2020).

Com o objetivo de relatar experiências acerca de como se deu a intersetorialidade saúde-educação antes e após o momento de pandemia e compará-las com a literatura de forma integrativa, este trabalho se propõe, também, a imaginar futuras perspectivas nestes campos, quem sabe possibilitando novos olhares e abordagens que possam ser até mesmo mais efetivas, tanto de educação em saúde quanto da saúde na educação.

8.2 O caminho trilhado, o caminho a trilhar e o que será

8.2.1 O cenário

Em consonância com o artigo 8º da Política Nacional da Promoção da Saúde que elege temas transversais como referências para adoção de estratégias em saúde, além das prerrogativas desta política de favorecer a educação permanente em saúde, a intersetorialidade, como relação reconhecida entre um ou vários campos de um setor com uma ou várias partes de outro setor, no alcance de resultados mais efetivos, é um exemplo de práxis para promoção da saúde, envolvendo o setor da saúde com a educação no território (BRASIL, 2010).

Dialogando também com os objetivos do desenvolvimento sustentável, constantes na agenda 2030, o objetivo de número 4 trata da Educação de qualidade no intuito de garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável. Esta agenda está intimamente ligada às questões de Promoção da Saúde para melhoria das condições de vida das pessoas nos próximos anos (ONU, 2019).

Quando falamos de interdisciplinaridade, estamos falando de espaços que muitas vezes não são contemplados em nenhuma disciplina ou pouco aprofundados, uma vez que dizem respeito a fatores diversos e de interlocução de saberes diversos. A articulação intersetorial e interdisciplinar por meio de um ensino e aprendizado ampliado, sem segregações que fazem do conhecimento algo estático e artificial, oferece pistas de como melhorar abordagens nos dois ou mais setores, integrando-os melhor (WIMMER; FIGUEIREDO, 2006).

Pensando assim, não é possível imaginar este contexto sem uma articulação institucional, tendo a abordagem da educação e da saúde no mesmo espaço e vice-versa. Ocorre, portanto, uma necessária relação e diálogo entre instituições de saúde e educação, professor e profissionais de saúde, relacionadas à uma demanda comum, institucional, dos alunos e sua família, das famílias do território em que a escola está situada e entre a cultura local desses grupos de pessoas na comunidade (SOUZA et al., 2017).

Ao desenvolver um projeto de trabalho intersetorial, os profissionais envolvidos devem estar cientes da sua intencionalidade, pensando nas necessidades do público-alvo, planejando o desenvolvimento das atividades principais e as estratégias. Esta prática, a saúde na educação e a educação na saúde se dá muitas vezes por meio das atividades denominadas educação popular

em saúde. Uma abordagem que visa a orientação em saúde, para que os indivíduos desenvolvam autonomia para controlarem os seus próprios determinantes de saúde, desenvolvendo competências e ações. Estas atividades muitas vezes acontecem em espaços escolares ou coletivos da comunidade e contribuem para o sistema de saúde local (ARRUDA, 2001; BRASIL, 2007).

É preciso também repensar a Educação em Saúde na perspectiva da participação social, compreendendo que as verdadeiras práticas educativas somente têm lugar entre sujeitos sociais e, desse modo, deve estar presente nos processos de educação permanente para o controle social, de mobilização em defesa do SUS e como tema relevante para os movimentos sociais que lutam em prol de uma vida digna. [...]. Para tanto torna-se necessário o desenvolvimento de ações de educação em saúde numa perspectiva dialógica, emancipadora, participativa, criativa e que contribua para a autonomia do usuário, no que diz respeito à sua condição de sujeito de direitos e autor de sua trajetória de saúde e doença; e autonomia dos profissionais diante da possibilidade de reinventar modos de cuidado mais humanizados, compartilhados e integrais. Nesse sentido apresenta-se a educação popular em saúde como portadora da coerência política da participação social e das possibilidades teóricas e metodológicas para transformar as tradicionais práticas de educação em saúde em práticas pedagógicas que levem à superação das situações que limitam o viver com o máximo de qualidade de vida que todos nós merecemos (BRASIL, 2007, p. 6).

Assim como a educação popular e saúde, a proposta da Política de Educação Permanente em Saúde elaborada e implantada pelo Ministério da Saúde (MS) é considerada uma estratégia que contribui com a integração entre as políticas públicas de saúde e educação, e consequentemente com a intersetorialidade. Pensando no atual cenário e contexto de pandemia, tal política fomenta possibilidades para a capacitação de profissionais de saúde que atuam no setor da educação, assim como na oferta de capacitação de profissionais da educação, como gestores e professores da rede de ensino para desenvolverem um trabalho de acordo com novos protocolos em saúde nas escolas (BRASIL, 2004).

8.2.2 A abordagem ou o método

A metodologia escolhida para este trabalho, está relacionada aos relatos de experiências no trabalho interdisciplinar entre educação e saúde, mais especificamente no trabalho de educação em saúde bucal desenvolvido em escolas públicas no ano de 2019 e 2020 no período de pandemia do Novo Coronavírus - SARS-COV-2. Foi escolhida esta metodologia uma vez que a prática intersetorial precisou ser revista e reinventada neste período e, as vivências podem servir para outros trabalhos, comparando a teoria existente com a prática realizada (UFJF, 2017; BRASIL, 2020).

O relato de experiência é uma modalidade metodológica que se justifica no estudo de um espaço interdisciplinar e de intersecção de saberes, apresentando, sistematizando e

fundamentando propostas de intervenção, a fim de descrever precisamente uma dada experiência que possa contribuir de forma relevante para a área da intersectorialidade saúde-educação. A descrição de uma vivência profissional tida como exitosa ou não, mas que contribua com a discussão, a troca e a proposição de ideias possibilitam novos caminhos e olhares (UFJF, 2017).

8.2.3 Passado

Compreendendo melhor o caminho prático trilhado e construído por políticas, equipes dentro de diversos territórios, a associação do vivido com o que já existe na literatura, pode ser o primeiro passo de reflexão sobre a experiência, aqui contida no formato de relato fundamentado, para em seguida poder destrinchar e encontrar novas respostas acerca da temática. Segundo os princípios propostos na Política Nacional de Promoção da Saúde, as ações de educação em saúde são premissas para a prevenção, constando no seu artigo 4º que ensinar saúde se fundamenta nos princípios de equidade, participação social e autonomia. Assim, a educação em saúde se insere no grupo de atividades promotoras da saúde e pode ser a base para a intersectorialidade proposta no atual estudo (BRASIL, 2010).

Estas ações devem, entretanto, considerar as especificidades do grupo atendido, dialogando com o território, suas necessidades e conseqüentemente efetivando resultados em educação e em saúde de forma eficaz. Esta perspectiva promove a participação social, o que permite também a corresponsabilização, desde seu planejamento, durante a execução e após, em sua avaliação, sendo então ações geradoras de autonomia (BRASIL, 2010).

O termo empoderamento para a Promoção da Saúde diz respeito à esta autonomia adquirida pela educação em saúde; ao estímulo dos sujeitos e coletivos para adquirirem o controle das decisões e das escolhas de modos de vida adequado às suas condições socioeconômico-culturais; articulando saberes, potencialidades e experiências de sujeitos, grupos e setores para intervenções compartilhadas, se prevenindo também ao se tratar de uma nova doença com riscos graves como é o caso atual.

Como participante de um grupo docente de saúde nas ações comunitárias e de extensão universitária de uma instituição de ensino superior privada do interior do estado de São Paulo - SP, a autora deste artigo, nesta experiência, relata como eram conduzidas as ações intersectoriais educação-saúde antes do período de pandemia. No desenvolvimento deste relato de experiência, a experiência vivida pela pesquisadora em saúde nas escolas municipais envolveu basicamente um planejamento conjunto entre profissionais de saúde e profissionais de educação para a criação de espaços e tempos de trabalho sobre a temática da saúde junto à comunidade escolar. Foram desenvolvidas para pequenos e grandes grupos, de estudantes e profissionais da escola, palestras sobre temas de saúde diversos, como autocuidado, alimentação, prevenção de agravos em saúde bucal entre outros temas, para sensibilizar os professores, os escolares, familiares e a comunidade local e promover a saúde e prevenção de agravos (FEIO; OLIVEIRA, 2015).

Uma vez que a experiência envolveu mais especificamente o campo da saúde bucal dentro da escola, as atividades educativas foram planejadas, desenvolvidas e avaliadas para cada faixa etária escolar e aos diversos grupos citados. Além destas atividades, o trabalho no ambiente

escolar também envolvia atividades preventivas como escovação supervisionada e aplicação tópica de flúor, e até atividades reabilitadoras em saúde bucal com técnicas possíveis de serem executadas em espaços não ambulatoriais.

Após o ensino de técnicas de autocuidado e reflexões teóricas sobre o processo saúde-doença com os diversos grupos, eram distribuídos aos alunos materiais de autocuidado como escovas-dentais, pastas e fio dental para que juntamente com a escola continuassem a promoção da saúde. Materiais informativos também eram distribuídos às famílias e para continuidade dos serviços de saúde. Quando necessário, se fazia o encaminhamento para o serviço de saúde (Quadro 8.1).

Quadro 8.1: Atividades de saúde desenvolvidas antes do período de pandemia do Novo Coronavírus.

Atividade desenvolvida	Recursos utilizados	Público-alvo
Envio de material informativo	Folders e informes	Comunidade escolar e famílias
Palestras sobre autocuidado, alimentação, prevenção de agravos em saúde bucal	Teatros e brincadeiras	1º e 2º ano do ensino fundamental
Palestras sobre autocuidado, alimentação, prevenção de agravos em saúde bucal	Teatros, brincadeiras, materiais explicativos	3º e 4º ano do ensino fundamental
Palestras sobre autocuidado, alimentação, prevenção de agravos em saúde bucal	Teatros, brincadeiras, materiais explicativos	5º ano do ensino fundamental
Distribuição de insumos odontológicos	Kits contendo escovas, pastas e cremes dentais	Todos
Classificação de risco às doenças bucais	Sala de aula e carteiras escolares	1º; 2º; 3º; 4º e 5º anos do ensino fundamental
Escovação dentária supervisionada e aplicações de flúor de acordo com o risco à doença cárie	Pias para escovação, escovas dentais e flúor gel	1º; 2º; 3º; 4º e 5º anos do ensino fundamental
Atendimentos odontológicos em ambientes escolares	Instrumentais; materiais odontológicos; sala de aula, carteiras escolares, equipamentos de proteção individual	1º; 2º; 3º; 4º e 5º anos do ensino fundamental
Encaminhamentos para centros especializados	Guias de encaminhamento	1º; 2º; 3º; 4º e 5º anos do ensino fundamental

Fonte: elaboração própria (2021).

Em dezembro de 2019, um surto de doença respiratória causada por uma nova variante de Coronavírus, teve início na cidade de Wuhan, China, e rapidamente se espalhou para outros países. Em 30 de janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou emergência em saúde pública e em 11 de março de 2020, decretou uma pandemia dessa doença. Todo este

panorama de atividades em saúde nas escolas precisou ser paralisado. A fim de não gerar prejuízos de aprendizagem em saúde e de manutenção da saúde por meio do autocuidado, tentativas de modificações na abordagem foram feitas neste período (XIAN et al., 2020).

8.2.4 Presente

Ainda não há evidências suficientes para medir o impacto do fechamento de escolas, ao redor do mundo, em virtude da pandemia. Contudo, diversos estudos têm apontado os efeitos adversos associados à segurança, bem-estar e aprendizagem das crianças. De acordo com o documento, há evidências de que as interrupções das aulas presenciais podem ter grave impacto na capacidade de aprendizado futuro das crianças, na evasão e abandono escolar, além de efeitos emocionais e físicos que podem se prolongar por um longo período (CEE, 2020, p. 5).

Após as declarações da Organização Mundial de Saúde (OMS) sobre a disseminação comunitária da COVID-19, e as premissas de distanciamento social, as atividades de educação em saúde sofreu uma drástica ruptura, impossibilitando que ela se desenvolvesse da mesma maneira. Foi preciso planejamento, articulação intersetorial e inovação tecnológica para que ao menos um pouco do trabalho antes desenvolvido pudesse chegar às comunidades escolares, dando o mínimo de suporte em saúde.

É esperado que as experiências que serão relatadas possam contribuir para pesquisas da área e diálogos com outras experiências e práticas deste período de pandemia, que tiveram o intuito de reduzir os impactos do distanciamento social e dos espaços educativos, ampliando o seu efeito reflexivo para outros estudos e vivências. Assim, contextualizando as mudanças mundiais, o objetivo deste relato extrapola a vivência e pode servir de inspiração para novas abordagens e parcerias intersetoriais com finalidades comuns no futuro (SORJ; GUEDES, 2005).

As ações comunitárias e de extensão universitária foram conduzidas durante a pandemia, iniciando no ano de 2020, em um cenário novo. Todas as atividades de saúde de cunho educativo foram planejadas, desenvolvidas e enviadas de forma virtual, considerando que este meio foi o mais apropriado no momento de pandemia. As instituições de educação de quatro municípios parceiros receberam as atividades desenvolvidas nas mais diversas temáticas e formatos: vídeos, folders, lives com a participação da comunidade, lives para capacitação de professores dos sistemas de ensino, e a oferta de uma comunicação direta junto à comunidade para esclarecimento de dúvidas de saúde.

Por meio do contato com as escolas, essas atividades puderam ser enviadas virtualmente aos alunos e famílias, e diversos vídeos informativos sobre saúde foram desenvolvidos e difundidos também nas redes sociais, extrapolando também os limites e instituições participantes. As necessidades das próprias instituições de educação para lidarem com este novo momento relacionado à saúde também foram geradoras de material para formação de professores escolares para o futuro retorno de atividades escolares pós-pandemia, dialogando com as premissas da educação permanente em saúde citadas anteriormente (SOUZA et al., 2017).

Outro aspecto importante foi a constituição de competências profissionais dos estagiários de saúde que desenvolveram o material educativo virtual, oferecendo a estes, ferramentas tecnológicas para a difusão de informações em saúde em sua vida profissional futura. Após este período foi possível considerar que a inter-relação entre os setores da saúde e da educação nunca mais seria a mesma, verificando-se novas maneiras de trabalho, que poderiam ser aprimoradas, ajustadas às diversas realidades em virtude das novas demandas de proteção à saúde (Quadro 8.2).

Quadro 8.2: Atividades de saúde desenvolvidas durante a pandemia do Novo Coronavírus.

Atividade desenvolvida	Recursos utilizados	Público-alvo
Envio de material informativo	Folders e vídeos virtuais e informes	Comunidade escolar e famílias
Material informativo	Podcasts sobre temáticas de saúde bucal com entrevistas e participação de profissionais de saúde	Comunidade em geral dos municípios parceiros
Palestras sobre autocuidado, alimentação, prevenção de agravos em saúde bucal	“Lives” ou encontros on-line	Comunidade escolar e famílias
Palestras sobre protocolos de higiene nas escolas	“Lives” ou encontros on-line	Comunidade escolar
Distribuição virtual de materiais educativos com a temática saúde	PDFs e Materiais virtuais desenvolvidos como atividade escolar (caça palavras, pintura, preenchimento de letras)	Estudantes das escolas parceiras
Acolhimento virtual em saúde bucal	Sessões virtuais para acesso da comunidade e esclarecimentos de dúvidas sobre saúde bucal e os serviços ofertados durante a pandemia	Comunidade em geral dos municípios parceiros

Fonte: elaboração própria (2021).

Neste período também foi possível compreender como o distanciamento social evidenciou no Brasil vulnerabilidades gigantes entre muitos grupos. O distanciamento socioeconômico e as discrepâncias sociais aumentaram com a pandemia, gerando novos desafios em ambos os setores, evasão escolar e agravos de saúde das populações mais vulneráveis, assim como a inacessibilidade daqueles que não tinham acesso às tecnologias, em uma perda e carência das informações difundidas neste período no formato virtual (CEE, 2020).

A fim de reduzir esses impactos, em algumas situações foram desenvolvidas atividades de educação em saúde que eram impressas e entregues às famílias que não possuíam acesso aos meios de comunicação virtual. Entretanto, pode-se dizer que muito ainda precisou ser feito junto a estes grupos. Em nosso país o acesso à tecnologia ainda é fator excludente, esta experiência com certeza não foi por completo positiva, podendo sim ter sido geradora de exclusões nas informações oferecidas, no acompanhamento em saúde e no diálogo interinstituições saúde-educação. Entretanto, não deixa de fazer refletir e possibilitar ainda novas propostas para reinclusão das famílias que por algum motivo não tiveram acesso.

8.2.5 Futuro

Imersos neste momento crítico da saúde, é muito difícil imaginar como será o futuro deste setor na educação. Entretanto, em uma lógica de comparação do que foi feito no passado e o que se ajustou no período de pandemia, pode-se refletir sobre possibilidades e ainda novas propostas no pós-pandemia.

Várias secretarias estaduais e municipais de saúde, de diversas regiões do país, criaram canais oficiais usando as TIC para elevar a transparência e viabilizar o acesso a informações confiáveis e atualizadas sobre a doença para a população e os profissionais de saúde. Esses canais incluem sites eletrônicos em que é possível encontrar notas técnicas, vídeos educativos e materiais informativos para profissionais de saúde e para campanhas de conscientização, que podem ser baixados e compartilhados; redes sociais; atendimentos telefônicos; painéis *on-line* e atendentes virtuais (CAETANO et al., 2020, p. 9).

Em muitos setores e em muitos locais, a utilização da tecnologia foi a saída para lidar com este novo momento global. No que diz respeito a este relato, ele confirma aquilo que está acontecendo na sociedade, relacionando estas perspectivas em relação às ações de educação em saúde para escolares. O uso de ferramentas de informação digital para levar educação em saúde para muitos espaços é hoje uma realidade que com certeza se consolidou como maneira permanente de se fazer a saúde na educação, mesmo que paralelamente às outras práticas (SORJ; GUEDES, 2005).

Sugerindo aperfeiçoamento para que essas atividades sejam mais efetivas, além de novas propostas para modificar seu perfil excludente, sugere-se maior envolvimento de políticas públicas para acesso às tecnologias, tanto no setor da saúde quanto no da educação; melhoria dos vínculos entre familiares e escola, para que mesmo a distância se consiga fazer esta ponte e aproximação intersetorial para ajustes de propósitos comuns (BONILLA, 2010).

Para minorar as consequências futuras, vários países retomaram a abertura das escolas, o que sugere repensar como será a prática da educação em saúde nestes “novos” espaços de forma gradual com protocolos seguros. O Parecer nº 11/2020, do CNE, lista as principais diretrizes recomendadas com base nas experiências internacionais, como a coordenação de ações nas diversas instâncias para assegurar a segurança da retomada envolvendo uma análise criteriosa local para estas ações intersetoriais nas áreas de educação, saúde e assistência social. Acolhimento dos estudantes, considerando traumas decorrentes da pandemia e identificando casos que envolvam perdas familiares ou afetados pela COVID-19, em toda comunidade escolar, com atenção especial aos mais vulneráveis (CEE, 2020).

As orientações sobre as medidas de proteção aos estudantes, funcionários, professores e famílias, deverão estar associadas às questões sociais e econômicas, corroborando com a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e sua função intersetorial, monitorando as condições de acesso dos estudantes às atividades não presenciais. Também devem ser assegurados os

investimentos de saneamento e proteção nas escolas, considerando a possibilidade de nova onda da pandemia (CEE, 2020).

Não se sabe, ainda, em que momento específico isso ocorrerá, porém é indiscutível que o Estado e os municípios deverão estar preparados para agir da forma mais responsável, tanto no âmbito da segurança e da saúde da comunidade escolar e da população como um todo, como na questão do direito a uma educação de qualidade (CEE, 2020, n.p.).

Será essencial a preparação de todos os professores e funcionários e setores que atuam na escola, na atenção aos estudantes e respectivas famílias; formação de professores para as atividades não presenciais e continuidade do uso dos recursos tecnológicos. A nova abordagem intersectorial educação-saúde ancorada em evidências científicas e em experiências exitosas, pode trazer maior segurança e confiança à sociedade.

Assim, acredita-se que um modelo novo surgirá a partir do emprego das tecnologias para contribuição das informações e comunicação escola-comunidade e a utilização de recursos presenciais adaptados a novos protocolos sanitários de biossegurança para acompanhamento da saúde de escolares e trabalho de orientação em saúde dentro das escolas.

Em odontologia sugere-se o uso de protocolos do guia *“Infection Prevention & Control Guide For School Sealant Programs During The Coronavirus Disease 2019 (Covid-19)”* adequados à realidade brasileira. Assim, uma possibilidade de atendimento em saúde de forma virtual e presencial se apresenta como perspectiva futura para a saúde bucal nas escolas (Quadro 8.3).

8.3 Saúde na Educação e Educação na Saúde

Muitos exemplos presentes na literatura interligam o setor da saúde e da educação em uma perspectiva intervencionista da saúde nos espaços e contextos escolares. Desde a década de 90 Focesi já havia sinalizado que os professores são os maiores responsáveis pelo processo de educação em saúde. Considerando que a contribuição para que as crianças adotem comportamentos favoráveis precisa de cuidado, a abordagem da saúde é favorecida pelo professor, já que este desenvolve um vínculo com a criança e colabora para a formação do seu pensamento crítico.

Espósito e colaboradores em 1998, expuseram um estudo para caracterizar os professores do 1º grau dos estados de São Paulo, Maranhão e Minas Gerais relacionando características do tema transversal ‘saúde’. Fernandes, Rocha e Souza em 2005, em uma pesquisa que avaliou 45 professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, do município de Natal no estado do Rio Grande do Norte, também evidenciaram alguns aspectos desta perspectiva escolar da saúde.

Neste último estudo, quando questionados sobre a abordagem do tema ‘saúde’ em sua formação para docência, 35 (77,7%) dos entrevistados responderam que estudaram conteúdos sobre saúde, outros dez (22,2%) responderam não terem recebido nenhum tipo de informação. Dos que estudaram, 23 (65,71%) acharam satisfatório o estudo e doze não o consideraram

satisfatório. Com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), 34 (75,55%) responderam ter estudado seus conteúdos. Mais especificamente a respeito do tema transversal ‘saúde’, 29 (64,44%) professores afirmaram tê-lo estudado, sete (15,55%), responderam não ter estudado o tema transversal ‘saúde’ (ESPÓSITO et al., 1998)

Nesta mesma pesquisa, quando os participantes do estudo foram questionados sobre sua preparação para trabalhar com o tema transversal ‘saúde’ no âmbito escolar, 27 (60%) responderam que se sentiam preparados e dezoito (40%) que não se sentiam aptos para o trabalho desses conteúdos. Foram citadas vinte respostas diferentes com relação ao tipo de dificuldades; entre elas, as mais comuns referiram-se à falta de material didático, com oito (40%) das respostas, e a carência de capacitação específica sobre o tema, com quatro (20%) das respostas.

Pode-se observar, por essas respostas, que os professores não conseguem ver a saúde como uma questão global, que não envolve questões apenas relacionadas a higiene, alimentação e doenças. Poucos foram os que conseguiram desenvolver uma conexão importante da saúde com as questões da qualidade de vida e da cidadania, temáticas mais abrangentes e complexas. Uma grande parte também não consegue apresentar um discurso mais consistente sobre a importância da saúde; relatam as idéias de forma vaga – “preparar e capacitar os alunos”, por exemplo –, não se detendo em questões mais específicas. Um estudo que vem confirmar os dados encontrados nesse questionamento é o de Bicudo *et al.* (1990), que observou, entre professores de 1ª a 4ª séries, a percepção de que sua função primordial estava relacionada à transmissão de conhecimentos, principalmente, de higiene (FERNANDES; ROCHA; SOUZA, 2005, p. 8).

Uma dificuldade citada nestas pesquisas foi o acesso às informações de saúde, e as maneiras de abordagem deste tema ‘saúde’ de forma interdisciplinar e intersetorial dentro da escola. Essas dificuldades foram citadas antes do momento de pandemia, já indicando fragilidades deste diálogo, sendo que muitas destas questões podiam ser resolvidas no contato entre os serviços de saúde e as instituições de ensino. Também se indicou uma fragmentação da inter-relação das propostas de formação com as propostas de saúde para a qualidade de vida e para a cidadania e efetivação de direitos.

Segundo a Organização Panamericana de Saúde, a promoção da saúde dentro do âmbito escolar apresenta três componentes principais: a educação para saúde, a criação de um ambiente saudável e o fornecimento de serviços de saúde. Assim é preciso que desde a formação dos profissionais da educação tenham este olhar mais ampliado sobre o papel da saúde dentro da escola e para a formação cidadã, favorecendo estes três componentes (MONT’ALVERNE; CATRIB; 2013).

Os serviços de saúde por sua vez, caso pretendam efetivamente promover saúde e conter problemas de saúde pública, atuais e futuros, como o caso do Sars-Cov-2, precisam contar com a escola como parceira nesta jornada, e contar com o apoio e o envolvimento dos professores para isto; o papel do professor, na escola, para a saúde, é complexo e merece destaque porque ele é um agente (trans)formador.

Não há dúvidas de que após este momento de pandemia do Novo Coronavírus, as práticas que interligam os setores da saúde e da educação irão modificar-se, enfatizando-se necessidades já existentes e pouco refletidas. A interação entre tecnologias também é quase que imprescindível neste momento e daqui em diante. Ainda assim, surgirão questionamentos e dificuldades sobre suas efetividades e potencialidades, sobre equidade de acesso às informações, aos cuidados e como transpor problemas tão antigos dos dois setores.

A verdade é que a saúde na educação e a educação na saúde nunca mais serão as mesmas. A demanda por intersectorialidade é real e urgente. É na construção conjunta que será possível encontrar estas soluções, inclusive reinventar práticas e proteger as pessoas, trazendo grupos que ficaram excluídos para mais próximo dos direitos que lhes são inerentes. Gestores das políticas públicas intersectoriais precisam gerar formas de incentivar e favorecer este diálogo.

Pode-se transformar a prática de saúde nas escolas e a abordagem desta temática junto aos alunos em uma perspectiva futurista. Será possível considerar estes desafios e impasses comuns e buscar meios para fazer dela uma ferramenta de proteção, aproximação e inovação? Qual o limite da tecnologia nos momentos pós-pandemia? Estes são questionamentos para caminhos futuros, em um mundo em que cada vez mais estas intersecções serão necessárias.

8.4 Considerações Finais

As vivências descritas neste relato são apenas pequenas buscas, primeiros passos de um campo todo, assim como os desdobramentos desta pandemia para a saúde e para a educação ainda são incertos. Mas cabe coragem dos atores destes dois contextos, nos incentivos políticos e na comunicação profissional. É preciso que as informações disponibilizadas pela ciência cheguem às pessoas e favoreça a saúde, a educação e a cidadania, incluindo todos.

Materiais didáticos, protocolos de segurança, ferramentas diversificadas, incluindo as virtuais, são promissores neste percurso, mas é preciso antes de tudo compreender que não é possível mais separar o ser humano pensante do ser humano saudável, promover saúde é integrar educação e saúde.

Os três períodos citados neste texto, antes, durante e após a pandemia do Novo Coronavírus trazem formas diversas de se trabalhar a temática da saúde no setor da educação. Uma sugestão é que uma nova forma, com propostas mistas de trabalho, aconteça no futuro. Novos protocolos de segurança com possibilidades adaptadas de atendimentos em saúde no ambiente escolar já são realidade em países desenvolvidos e precisam ser aplicados para que se consiga retomar o trabalho em saúde nas escolas.

As potencialidades das TICs no setor também foram exemplificadas, entretanto é preciso se atentar a despeito da inclusão de todos no acesso às informações e serviços digitais e, as políticas públicas nesse sentido possuem grande impacto e podem favorecer muitos grupos que foram excluídos durante a pandemia.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, B. K. G. de (Org.). **A educação profissional em saúde e a realidade social**. Recife: IMIP/Ministério da Saúde, 2001.
- BONILLA, M. H. S. Políticas Públicas Para Inclusão Digital Nas Escolas. **Motrivivência**, Ano XXII, n. 34, p. 40-60, jun./2010
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. 2004.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Caderno de educação popular e saúde**. Brasília, 2007.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. 3. ed. Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Brasília: Diário Oficial da União, 2020.
- CAETANO, R. *et al.* Telessaúde e epidemia da Covid-19: Iniciativas no contexto brasileiro. **Cad. Saúde Pública**, v. 36, n. 5, 2020
- CEE – Conselho Estadual de Educação. **Nota de esclarecimento e orientações 03/2020**. Jornal Minas Gerais, p. 18, 17 de set. 2020.
- CNE – Conselho Nacional de Educação. **Parecer 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Diário Oficial da União, p. 57, 7 de jul 2020.
- ESPOSITO, Y; GATTI, B. A. S.; NEUBAUER, R. Características de professores de primeiro grau: perfil e expectativas. *In*: BARBOSA, R. L. L. **Formação de Professores**, p. 251-63. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.
- FEIO, A.; OLIVEIRA, C. C. Confluências e divergências conceituais em educação em saúde. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 703-715, 2015.
- FERNANDES, M. H.; ROCHA, V. M.; SOUZA, D. B. de. A concepção sobre saúde do escolar entre professores do ensino fundamental (1ª a 4ª séries). **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, v. 12, n. 2, p. 283-91, maio-ago. 2005

- FOCESI, E. Educação em Saúde na escola. O papel do professor. **Revista Brasileira Saúde do Escolar**, v. 1, n. 2, p. 4-8, 1990.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GOOSH, B. *et al.* Infection prevention & control guide for school sealant programs during the coronavirus disease 2019 (covid-19). **J Am dent Assoc.**, v. 140, n. 11, p. 1356-1365, 2020.
- GOOSH, B. *et al.* **Preventing dental caries through school-based sealant programs: updated recommendations and reviews of evidence.** 2020. Disponível em: < <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19884392/>>. Acesso em: 05 de nov. 2019.
- MONT'ALVERNE, D. G. B.; CATRIB, A. M. F. Promoção da Saúde e as escolas: como avançar. Universidade de Fortaleza Fortaleza-Ceará, Brasil. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 26, n. 3, p. 307-308, jul-set, 2013.
- ONU – Organização das Nações Unidas. **Objetivos para transformar o mundo.** 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/>>. Acesso em: 05 de nov. 2019.
- ONU – Organização das Nações Unidas. **A Agenda 2030.** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 05 de nov. 2019.
- SORJ, B.; GUEDES, L. E. Exclusão digital: Problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. **Novos estud.** – CEBRAP, n. 72, São Paulo, jul. 2005.
- SOUZA, M. C *et al.* A intersectorialidade no Programa Saúde na Escola: avaliação do processo político-gerencial e das práticas de trabalho. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 6, p. 1781-1790, 2017.
- UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora. **Instrutivo para elaboração de relato de experiência** Estágio em Nutrição em Saúde Coletiva. Juiz de Fora: UFJF, 2017.
- WIMMER, G. F.; FIGUEIREDO, G. O. Ação coletiva para qualidade de vida: autonomia, transdisciplinaridade e intersectorialidade. **Ciênc. Saúde coletiva**, v. 11, n. 1, p. 145-154, 2006.
- XIAN, P. *et al.* Transmission routes of n2019-nCoV and controls in dental practice. **Int J Oral Sci.**, v. 12, n. 1, p. 9-12, 2020.

SOBRE AS ORGANIZADORAS



Elisangela Brum Cardoso Xavier

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo, ES; Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação da Serra - ES e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. Interessa-se por temáticas relacionadas a Políticas Públicas, Gestão, Currículo e Formação Docente na Educação Infantil.

Email: elisangela.brum@ufla.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8980995991670130>



Estela Aparecida Oliveira Vieira

Graduada em Odontologia e Licenciada em Pedagogia, mestrado Sciences humaines et sociales - Aix-Marseille Université e doutorado em Ecole doctorale Cognition, Langage, Education - Aix-Marseille Université em cotutela com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Experiência docente na graduação e pós-graduação, coordenação de projetos e formação.

Email: estela.vieira@ufla.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2893547383880325>

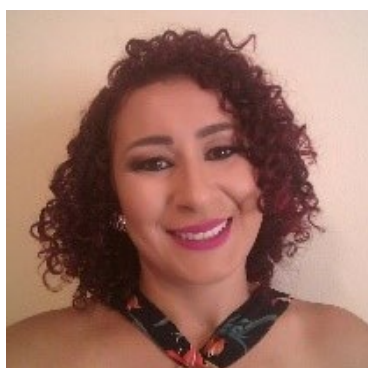


Giovanna Rodrigues Cabral

Graduada em Direito e Pedagogia, Especializada em Gestão Pública da Educação Municipal, Mestra e Doutora em Educação. Atualmente é professora das áreas de Política e Gestão Educacional e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras/MG e é coordenadora adjunta do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita – NELLE

Email: giovanna.cabral@ufla.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0565890136532603>



Liliane Henrique Torres

Licenciada em Química e Pedagogia, Especialista em Tutoria em Educação à Distância e Docência no Ensino Superior e Mestra em Ciências. Tem experiência em formação de professores e educação à distância, atuando como tutora e professora formadora no curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Lavras.

Email: lilianehenriquetorres@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4669064552044184>

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Ana Elisa Rodrigues Alves Ribeiro

Graduada em Odontologia pela Universidade de São Paulo e em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras. Especialista em Endodontia e Etnologia Indígena. Fez aperfeiçoamento profissional em Educação Permanente, Fundação Osvaldo Cruz. Mestra em ciências, Universidade de São Paulo e Doutora em Promoção de Saúde, Universidade de Franca. Docente na Universidade de Franca e pesquisadora participante CNPq “Populações Vulneráveis e a Promoção da Saúde”

Email: anaelisa.rar@gmail.com

Dalila Auxiliadora Garcia de Oliveira

Graduada em Pedagogia (Licenciatura Plena) pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), Graduada em Administração (Bacharelado) pela Universidade Pitágoras (UNOPAR).

Email: dalila15oliveira@hotmail.com / dalilagarciaoliveira@gmail.com

Estela Aparecida Oliveira Vieira

Graduada em Odontologia e Licenciada em Pedagogia, mestrado Sciences humaines et sociales - Aix-Marseille Université e doutorado em Ecole doctorale Cognition, Langage, Education - Aix-Marseille Université em cotutela com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Experiência docente na graduação e pós-graduação, coordenação de projetos e formação.

Email: estela.vieira@ufla.br

Giovanna Rodrigues Cabral

Graduada em Direito e Pedagogia, Especializada em Gestão pública da Educação Municipal, Mestra e Doutora em Educação. Atualmente é professora das áreas de Política e Gestão educacional e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras/MG e é coordenadora adjunta do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita – NELLE

Email: giovanna.cabral@ufla.br

Gustavo de Oliveira Andrade

Mestre em Ensino de Ciências pela UNIGRANRIO. Graduado em Computação pela UFJF e especialista em Educação Tecnológica pelo CEFET/RJ. Atualmente é professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro e mediador a distância na Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ, no Rio de Janeiro.

Email: gustavo.andrade@ifrj.edu.br

Joelma dos Santos Bernardes

Licenciada em Pedagogia e especialista em Pedagogia Empresarial Organizacional pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com Mobilidade Internacional na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (U. Porto). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus Araraquara.

Email: joelma.santos833@gmail.com

Josué Humberto Barbosa

Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras; Doutor pela Universidad de Salamanca – Espanha; Diploma de Estudios Avanzados em Antropologia Social pela Universidad de Salamanca – Espanha; Mestre em História do Brasil – UFPR; Licenciatura Plena em História pela Universidade Católica de Pernambuco; cursou o DEA em Études Ibériques et Ibéro-Americaines da Université Paris X – Nanterre;

Email: josue.barbosa@ufla.br

Juliana de Souza Resende.

Psicopedagoga, Coordenadora Pedagógica, Fundadora do Espaço Voa, Especialista em Educação Moderna e Pós-graduanda em Neurociências.

Email: juresendeeduca@gmail.com

Keli Maria de Oliveira Silva

Possui formação em Magistério – Técnico em Educação Infantil e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras. Trabalhou como professora de Educação infantil em rede particular por 8 anos consecutivos. Atualmente é Secretária escolar da Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus, localizada na cidade de Três Corações. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional.

Email: kgbombom@gmail.com

Liliane Henrique Torres

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Franca, em Química Licenciatura pela Universidade Federal de Lavras, Especialista em Tutoria em Educação à Distância e Docência no Ensino Superior e Mestre em Ciências. Tem experiência em formação de professores e educação à distância, atuando como tutora e professora formadora no curso de Pedagogia à distância da Ufla.

Email: lilianehenriquetorres@gmail.com

Luiz Fernando de Oliveira

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Educação e Graduado em Filosofia (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), campus Nepomuceno.

Email: luizfernandodeoliveira@gmail.com / luizf@cefetmg.br

Marcos Roberto Amorim

Graduado em Educação Física pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais; Ciências Biológicas pela Universidade Metodista de São Paulo; Pedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante; Pós graduado em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão pelo Centro Universitário Barão de Mauá; Ensino Religioso Escolar pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais; Metodologia do Ensino de Educação Física pelo Centro Universitário Internacional; Mídias na Educação pela Universidade Federal de São João Del Rei.

Email: marcosbaeduca@gmail.com

Pedro Henrique Oliveira Guimarães

Graduado em Pedagogia (UFLA), mestre em Educação (UFMG), graduado em Ciências Biológicas (UIT), especialista em Educação Ambiental (UFLA), professor efetivo na rede estadual de educação básica de Minas Gerais, pesquisador e membro da diretoria do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff - CDPHA. Membro dos Grupos de Pesquisas: Laboratório de Estudos sobre a Docência - LEDoc e História da Psicologia e Contexto Sociocultural.

Email: pedro.oliveira.guimaraes@educacao.mg.gov.br

Pedro Ivo Borghi Nascimento Bruder

Empreendedor, Pedagogo, Fundador do Espaço Voa, Facilitador de Aprendizagem Ágil Autodirigida.

Email: pedroivo.bruder@gmail.com

Sabrina Carvalho Pereira.

Graduada em Serviço Social pela UNIFENAS; pós-graduada em Instrumentalidade do Serviço Social pela FASE; pós-graduada em Gestão Pública pela UFJF; pós-graduada em Gestão de Projetos pelo Grupo UNIS; graduada em Pedagogia pela UFLA. Atualmente atua como Assistente Social no SUS junto à Atenção Primária em Saúde.

Email: sabrinacarvalhoas@gmail.com

Sheila Berrocal Fonseca

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras - UFLA e Pós-graduanda em Práticas Educacionais pelo Instituto Federal do Norte de MG - IFNMG. Educadora Social, desde 2013, dedicada a Pedagogia Social, especialmente no contexto da Educação não Formal, em práticas emancipatórias e de ampliação de repertório cultural.

Email: sheila.casaluzdacolina@gmail.com

Valéria Moretto

Graduada em zootecnia pela Universidade Federal de Lavras, mestra em zootecnia pela Universidade Federal de Viçosa. Experiência como professora de ensino técnico agrícola e ensino médio como professora autorizada de Biologia. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras. Pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Especial pela FAVENI, IESX_PPROV, Brasil, em curso. Coordenadora Pedagógica no Programa AABB Comunidade desde 2021.

Email: valmoretto@yahoo.com.br

