



A IMPORTÂNCIA DA ECOEFICIÊNCIA NAS EMPRESAS CONTEMPORÂNEAS COMO RESULTADO DA IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICAS DE SISTEMAS DE GESTÃO AMBIENTAL

O PAPEL DO
PROFISSIONAL DE
SAÚDE COMO
PROFESSOR

PRÁTICA
PEDAGÓGICA E O
SENTIDO SUBJETIVO
NOS PROCESSOS DE
APRENDIZAGEM DOS
ALUNOS

A LITERATURA
INFANTIL E SUA
RELAÇÃO
FUNDAMENTAL COM
A LEITURA E A
ESCRITA

O SIGNIFICADO
DA ATIVIDADE
DO SEGMENTO
DE BARMANS



R454

Revista Scentic Magazine [recurso eletrônico] / [Editores chefe] Prof.^a Mestre Fabiana Catellan Erich, Prof^o Dr. Walmir Chagas - Ano: XXI, VSCENTIFIC MAGAZINE - V. 19. - Nº 157/março/2024 - São Paulo -SP. 160 Fls. Color.

Publicação: Mensal

Modo de acesso: <http://scientificmagazine.org/en>

ISSN: 2177-8574 (on-line)

DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)

Ano de publicação: 2024

1.Educação. 2. Ciência. 3.Pesquisa. 4. Tecnologias.

SCIENTIFIC MAGAZINE

Ano: 2024/V. 18/Nº157/março/2024
São Paulo. SP.
Publicação: Mensal
DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)

Publicação contínua

E-mail: scientificmagazine@hotmail.com
ISSN: 2177-8574
Versão online
Resumo português
Resumo inglês
Anual: 2006-2008. Semestral: 2009-2016.
Quadrimestral: 2017- Mensal: 2018

PERIODICIDADE

Mensal

IDIOMA

A revista aceita artigos em português e espanhol, as línguas oficiais do MERCOSUL

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubens Ranzinny
Aparício Francis Ribeiro

SITE DA REVISTA

<http://scientificmagazine.org/en>

CONTATO:

E-mail: scientificmagazine@hotmail.com
<http://scientificmagazine.org/en>

DIRETORES

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto
Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins
Prof. Dr. Fabio Marques Barros
Prof. Dr. José Contenatto
Prof. Dr. Luiz Paulo Barbosa
Prof. Dr. Marcos Silvestre Trivellato
Prof. Ms. Demetrio Casanova Mamani
Prof. Ms. Fábio Sabino de Sousa
Prof. Ms. Jair Pereira da Cruz

Profª Ms. Mara Cristina da Conceição
Profª. Doutoranda Rosana Erenice X. da Silva Lucas
Profª. Dra Paula Lerner Marques
Profª. Dra. Maria Antônia Costa Pereira
Dra. Juliana Luz Rodrigues
SECRETÁRIOS/EDUCACIONAIS Ms.
André Luís
Ms. Francisca Lira Schummer

RELAÇÕES PÚBLICAS

Fabiana Catellan Erich
Walmir Chagas
Luiz Carlos Fabian

REVISÃO:

Joel Farias Pettiere
Angela Costa Filage
Marcondes Ferreira Lopes

ORGANIZADORES

Profª Ms. katia Monteiro Gama Fontenelle
Profª Ms. Adriane Rodrigues Jaquiminout

COMISSÃO CIENTÍFICA

Pós-doutor Alessandro Garcia de Castro
Profª Ms. katia Monteiro Gama Fontenelle
B.A. Jhamylle Antonye Amorim Marques de Souza
Ms. Roberto Martins
Profª Dra. Yara Figueiredo Dan
Profº Dr. Edival Dan
Profª Esp. Kátia Gama Monteiro Fontenelle
Profª Ms Geise Cristina da Silva
Profº Ms. Uilian Mendes da Costa
Bel. Mônica de Souza Antonio
Profª Ms Andréa Rodrigues Carlos da Costa
Profª Ms Maria Zenilda dos Santos

SUMÁRIO

PRÁTICA PEDAGÓGICA E O SENTIDO SUBJETIVO NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	5
Geise Cristina da Silva	5
A LITERATURA INFANTIL E SUA RELAÇÃO FUNDAMENTAL COM A LEITURA E A ESCRITA	22
Kátia Gama Monteiro Fontenelle.....	22
A IMPORTÂNCIA DA ECOEFICIÊNCIA NAS EMPRESAS CONTEMPORÂNEAS COMO RESULTADO DA IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICAS DE SISTEMAS DE GESTÃO AMBIENTAL	45
Alessandro Garcia de Castro.....	45
O SIGNIFICADO DA ATIVIDADE DO SEGMENTO <i>BARMAN</i>	52
Jhamylle Antonye Amorim Marques de Souza.....	52
Roberto Martins.....	52
Yara Figueiredo Dan	52
Edival Dan.....	52
AS SUBJETIVIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	70
Geise Cristina da Silva	70
A IMPORTÂNCIA DA IMPLEMENTAÇÃO DO CONCEITO CAMPUS VERDE NO BRASIL	86
Alessandro Garcia de Castro.....	86
PROPOSTA DE MODELO PARA IMPLEMENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DE SGA EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	94
Alessandro Garcia de Castro.....	94
GESTÃO ESCOLAR: A ADMINISTRAÇÃO DE EXCELÊNCIA	109
Uilian Mendes da Costa.....	109
Mônica de Souza Antonio ²	109
O JOGO COMO FERRAMENTA EDUCATIVA PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA	128
Andréa Rodrigues Carlos da Costa.....	128
FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS: UMA ABORDAGEM INOVADORA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO	142
Maria Zenilda dos Santos	142

PRÁTICA PEDAGÓGICA E O SENTIDO SUBJETIVO NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Geise Cristina da Silva ¹

RESUMO

Este artigo aborda a forma como os professores da educação básica interpretam e dão sentido à sua subjetividade na atividade profissional. O estudo tem como objetivo analisar a prática pedagógica e o sentido subjetivo nos processos de aprendizagem dos alunos. Foi desenvolvido um estudo qualitativo, descritivo, exploratório. Esta investigação explora as práticas pedagógicas e o papel que os docentes têm frente ao processo de subjetivação da prática docente, para uma análise das dimensões distintas do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, converge deliberadamente para um único interesse: interpretar a emergência das subjetividades docentes como consequência de suas ações e de seu posicionamento diante da crise educacional como elemento que possibilita a transformação da educação a partir da individualidade de cada prática do professor. Esse interesse permite, ao longo do estudo, analisar aspectos como o discurso dos professores, a participação nas políticas educacionais, a prática pedagógica e a subjetividade política, bem como sua articulação no desenvolvimento de suas ações para construir a base da educação. O resultado do estudo apontou que a subjetividade no contexto educacional revela novas abordagens que transcendem as tradicionais análises pedagógicas. Houve a compreensão da subjetividade como espaço de análise emancipatória, relacionado à alteridade e ao contexto sociocultural, destaca sua importância na formação da identidade dos sujeitos e na orientação das práticas pedagógicas. O papel do professor emerge como central nesse processo, refletindo sobre sua atuação, experiências pessoais e visões de mundo que influenciam sua prática educativa. A relação dialética entre subjetividade, prática pedagógica e aprendizagem é essencial para compreender os complexos processos de construção do conhecimento em sala de aula. Nesse contexto, o estudo visa investigar como a subjetividade emerge na prática pedagógica e na ação educativa, fornecendo conhecimentos importantes para a compreensão das dinâmicas de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Subjetividade. Ensino Aprendizagem.

¹**Graduação:** Pedagogia – Instituição Tangaraense de Ensino e Cultura-ITEC; **Pós-graduação:** Psicopedagogia - Instituição Tangaraense de Ensino e Cultura-ITEC; **Mestrado:** Universidad Internacional Tres Fronteras – UNINTER. geisecristina2021@gmail.com

ABSTRACT

This article addresses how basic education teachers interpret and give meaning to their subjectivity in professional activity. The study aims to analyze pedagogical practice and the subjective meaning in students' learning processes. A qualitative, descriptive, exploratory study was developed. This investigation explores pedagogical practices and the role that teachers have in the process of subjectivation of teaching practice, for an analysis of the distinct dimensions of the teaching and learning process. In this way, it deliberately converges on a single interest: interpreting the emergence of teaching subjectivities as a consequence of their actions and their positioning in the face of the educational crisis as an element that enables the transformation of education based on the individuality of each teacher's practice. This interest allows, throughout the study, to analyze aspects such as teachers' discourse, participation in educational policies, pedagogical practice and political subjectivity, as well as their articulation in the development of their actions to build the basis of education. The result of the study showed that subjectivity in the educational context reveals new approaches that transcend traditional pedagogical analyses. There was an understanding of subjectivity as a space for emancipatory analysis, related to alterity and the sociocultural context, highlighting its importance in the formation of the subjects' identity and in guiding pedagogical practices. The role of the teacher emerges as central in this process, reflecting on their performance, personal experiences and worldviews that influence their educational practice. The dialectical relationship between subjectivity, pedagogical practice and learning is essential to understand the complex processes of knowledge construction in the classroom. In this context, the study aims to investigate how subjectivity emerges in pedagogical practice and educational action, providing important knowledge for understanding the dynamics of teaching and learning.

Keywords: Pedagogical Practice. Subjectivity. Teaching Learning.

1. INTRODUÇÃO

O tema da subjetividade como mencionam Bezerra & González (2019), permite novas abordagens sobre aspectos pouco inovadores na investigação pedagógica, como a interação simbólica, os imaginários culturais, as práticas simbólicas, os marcos interpretativos e os problemas próprios da intersubjetividade. Estas perspectivas surgem em meios de novos contextos socioculturais, tecnológicos e econômicos, como parte de reflexões

profundas sobre o papel do sujeito, as suas reivindicações e os seus processos adaptativos.

Alguns autores como Mancebo (2019), Rossato, Matos e Paula (2018) assumiram a questão da subjetividade como fundamental para a compreensão das ações sociais e das dinâmicas comunicativas. A formação de subjetividade surge como espaço de análise emancipatória, como território existencial relacionado à alteridade, como o próprio projetado para o social e o cultural. A subjetividade fala do sujeito e se opõe ao objeto, não o não, mas o transcendem. Define o indivíduo em relação às suas próprias concepções de mundo, a partir da presunção de autonomia e liberdade. Cumpre simultaneamente funções cognitivas, práticas e identitárias. As primeiras contribuições para a construção da realidade, as segundas permitem que os sujeitos orientem e elaborem sua própria experiência, e as terceiras aportem os materiais dos quais definem as pertinências sociais.

No campo educacional e as visões que cada professor tem sobre o papel desenvolvido na prática pedagógica segundo Andreozzi (2018), permitem uma reflexão sobre os posicionamentos em relação aos resultados e ao processo realizado na escola no sentido de identificar causas, consequências e soluções para o problemas encontrados nesta área. Professores, alunos, gestores, pais e sociedade participam desse processo; tudo em favor de gerar um ambiente de aprendizagem que contribua para alcançar uma melhor qualidade de vida aos seus participantes. O espaço de significação que se constrói em torno da escola e de cada sala de aula se constitui como cenário a partir das relações subjetivas que surgem entre seus protagonistas. De modo particular, permite perceber como o professor se percebe como sujeito participativo e transformador da sua própria realidade profissional.

Postula-se, assim, como destaca Rossato, Matos e Paula (2018), a preocupação com a emergência da subjetividade a partir da prática

educativa, expressa pela ação do professor sobre seu papel, experiência e aspectos de sua vida pessoal que o colocaram no espaço em que se encontra, a forma como abordam o mundo e a escola, a sua autocrítica e reflexão. A partir daí, gera-se uma relação dialética para este estudo entre três conceitos-chave: subjetividade, prática pedagógica e aprendizagem.

O estudo da subjetividade docente em contextos de experiências e conhecimentos em sala de aula, para Maquera-Maquera e Vermejo-Paredes (2021), é excepcionalmente pouco conhecido; algumas pesquisas permitem abordar temas como crenças, percepções, interações, práticas simbólicas, imaginários culturais e os quadros teórico-interpretativos que definem os indivíduos em relação às suas próprias concepções de mundo e às complexas redes de significados que irão constituir. finalmente, subjetividades fragmentadas e múltiplas. Portanto, a abordagem da subjetividade numa perspectiva pedagógica é pertinente à realidade educacional e ao problema levantado. O discurso do professor e tudo o que dele se configura em termos de subjetividade e de ressignificação do seu trabalho são então focalizados e colocados como objeto de estudo. O problema da pesquisa compreende a questão: como pode a subjetividade emergir através da prática pedagógica e ação educativa? Aí surge a questão sobre a concepção da prática pedagógica do professor, que dá significado ao seu próprio trabalho. Nesse ponto, entra em cena o discurso como elemento constitutivo, objeto de análise da pesquisa que permite investigar a subjetividade do professor. Num segundo momento, com o objetivo de contextualizar o problema de investigação e caracterizar os seus elementos.

Compreender as ações pedagógicas a partir da subjetividade do corpo docente, num contexto é muito relevante e complexo. As atividades pedagógicas deste estudo são entendidas como atividades cotidianas de natureza processual realizadas em sala de aula, orientadas para o currículo, que dão mais atenção às interações, às condições e ao contexto professor-

aluno. No presente trabalho apresentaremos um conjunto de ideias sobre a importância das formas constitutivas da subjetividade social no processo de aprendizagem, destacando as diferentes formas como ela aparece direta ou indiretamente no processo de construção do conhecimento dentro da escola. Dessa forma, foi elaborado o objetivo geral da pesquisa: analisar a prática pedagógica e o sentido subjetivo nos processos de aprendizagem dos alunos. Para dar sustentação ao estudo elaborou-se ainda os objetivos específicos que compreendem: apresentar a definição de subjetividade; descrever sobre as práticas pedagógicas e a ligação com a subjetividade.

2. DEFINIÇÃO DE SUBJETIVIDADE

O conceito de subjetividade segundo Dias (2020), tem sido estigmatizado há muito tempo nas ciências sociais, e particularmente na psicologia, apesar de na antropologia social o termo ter sido plenamente justificado. O conceito de subjetividade foi essencialmente estigmatizado pelo culto da "objetividade", do objeto, e da neutralidade, dentro do paradigma positivista. A tradição racionalista da cultura ocidental também influenciou a rejeição do conceito, especialmente os aspectos emocionais envolvidos na sua definição.

Dada a emergência de novos paradigmas epistemológicos no âmbito educacional (construtivismo, construcionismo social e hermenêutica), conforme Rossato (2019), a subjetividade volta a ser ignorada com base nas posições da pós-modernidade, que têm sido expressas no construcionismo social:

[...] Esta rejeição deve-se a razões totalmente diferentes daquelas expressas pelo positivismo e pelo racionalismo. No caso do pensamento pós-moderno, a subjetividade é rejeitada pelo seu significado ontológico, no seu estatuto de forma constitutiva de uma realidade suscetível de conhecimento (ROSSATO, 2019, p. 67).

como afirmou o autor, o pós-modernismo passou de uma crítica aos conceitos rígidos e mecanicistas de objeto e essência, dominantes no positivismo, para um relativismo e um agnosticismo absolutos, que questionam a capacidade do conhecimento de entrar em contato com o real, colocando assim em crise o próprio conceito de epistemologia. De acordo com Medeiros e Goulart (2022), essa definição resgata o conceito de subjetividade numa perspectiva histórico-cultural, não definido como uma essência estática e intrapsíquica, substancializada em certas formas concretas do psiquismo humano, mas como um processo que representa uma forma diferente de constituição do real, caracterizada pela constituição de sistemas simbólicos, sentidos e significados nos quais a experiência humana aparece constituída.

Na opinião de Saviavi (2017), não esgota a subjetividade em nenhuma de suas formas constitutivas particulares, mas antes a vê como um sistema complexo, dentro do qual essas formas constitutivas podem ter um significado diferente com base na história diferenciada de cada sujeito individual e nas próprias diferenças culturais. Estas se expressam em diferentes formas de constituição da subjetividade social.

Na concepção de Bezerra & González (2019), o conceito de subjetividade permite a superação de um conjunto de dicotomias que historicamente caracterizaram o pensamento psicológico, como aquelas definidas pela relação entre o externo e o interno, o individual e o social, o afetivo e o cognitivo, o consciente e o inconsciente etc. A subjetividade representa um conceito complexo e multideterminado que integra todas as dimensões acima mencionadas num mesmo sistema de regulação comportamental.

A subjetividade, como destaca Mancebo (2019), embora social por natureza, não pode ser reificada em sistemas externos a ela que participam do seu desenvolvimento, como o biológico e o social. A subjetividade é um

sistema com definição ontológica própria, que se expressa em sua própria história, no decorrer da qual se definem suas necessidades. Contudo, representa um sistema aberto, constitutivo de um sujeito, que através da sua ação é também constituinte do desenvolvimento subjetivo:

[...] O mesmo ocorre no plano social: a subjetividade social é constitutiva de um cenário irreduzível ao seu momento subjetivo, cujos processos e fenômenos gerais adquirem significado subjetivo no curso da ação de indivíduos, grupos, comunidades e instituições, que em sua inter-relação configuram o complexo tecido social (MANCIBO, 2019, p. 76).

A subjetividade, como coloca o autor, portanto, é indissociável da sociedade; ela existe como fenômeno que caracteriza a vida social e cultural do homem, mas que com ela não se funde numa relação de identidade, o que levaria a uma compreensão reducionista dessa relação. Para González Rey (2018), nessa compreensão do caráter social e cultural do homem, passa pela definição de seu caráter histórico. Precisamente o social e o cultural alcançam a sua dimensão histórica no sujeito individual, na constituição do subjetivo. O social não aparece como elemento constitutivo do psiquismo como um acúmulo de elementos ocorridos na vida social do indivíduo, mas como a constituição diferenciada daqueles em um sistema diferente; o subjetivo, onde cada ação ou experiência social adquire significado para o indivíduo, não pelo que é em si, mas pela sua complexa integração em termos subjetivos no sujeito que a vivencia.

Na explicação de Andreozzi (2018), o cognitivo e o afetivo não são mais dicotomias exclusivas, uma vez que as unidades constitutivas essenciais da subjetividade integram ambos os processos dentro de uma mesma definição funcional, uma vez que os complexos processos de informação são indissociáveis do seu significado subjetivo para o sujeito que os experimenta.

Para Medeiros e Goulart (2022), a subjetividade se expressa em dois tipos diferentes de fenômenos: constitutivos e construídos. A realidade se constitui em nível subjetivo independentemente da intencionalidade das

representações e construções do sujeito que fazem parte permanente desse processo. A realidade se constitui através de uma diversidade de significados tão grande que é impossível ser apreendida pelo sujeito em nível consciente.

Nas colocações de Saviavi (2017), os processos de construção do sujeito geram emoções que se integram às configurações subjetivas que constituem o desenvolvimento da personalidade. Nesse sentido, atuam como processos intervenientes no desenvolvimento subjetivo, apenas o seu significado subjetivo dentro desse processo não dependerá da intencionalidade do sujeito.

A subjetividade como destacam Bezerra & González (2019), exprime-se em diferentes níveis de constituição, e só assim se explica a utilização de um dos conceitos; subjetividade social. Sem dúvida, toda subjetividade é social por sua determinação, porém, definimos subjetividade social como aquela que se configura nos diferentes espaços e instituições que caracterizam a vida social do homem, que possui uma vida própria e irreduzível à soma das subjetividades individuais que o compõem.

Neste quadro em que procuramos complementar a subjetividade com a natureza pedagógica do sujeito que aprende, utiliza a categoria personalidade para designar a construção teórica da subjetividade individual, que, pela sua determinação, constitui também um processo histórico-social em permanente desenvolvimento. No entendimento de Mancebo (2019), a subjetividade constitui-se de múltiplas formas diferenciadas na personalidade individual, um sistema que não constitui uma réplica do social, mas sim uma mediação complexa e altamente diferenciada no nível individual. Simultaneamente, a subjetividade se constitui nos diferentes processos que caracterizam as redes de relações dos indivíduos dentro dos diferentes sistemas que constituem a vida social. A subjetividade social inclui também processos de comunicação não personalizados que se instituem em diferentes discursos sociais, que

adquirem particular relevância com o papel crescente dos meios de comunicação na sociedade.

Ao definir o conceito de subjetividade segundo González Rey (2018, p. 89) da seguinte forma:

[...] Entendemos a subjetividade precisamente como o sistema integral de configurações subjetivas (grupo ou indivíduo), que se articulam nos diferentes níveis da vida social, envolvendo-se de forma diferenciada nas diferentes instituições, grupos e formações de uma determinada sociedade.

Essas formas tão díspares como menciona o autor, têm relações complexas entre si e com o sistema de determinantes de cada sociedade específica. Portanto, a constituição subjetiva não é um processo que possa ser classificado em dicotomias exclusivas como as que dominaram o pensamento psicológico tradicional. O subjetivo no nível individual não se reifica na natureza interna do sujeito, mas existe como processo constitutivo da personalidade, que está permanentemente envolvido na expressão atual do sujeito.

2.1. Práticas pedagógicas e a subjetividade

Para que uma proposta pedagógica cumpra a sua missão de gerar as reflexões inerentes a esta atividade, Almeida (2020) coloca que é fundamental abordar todos os espaços de interação com os outros e com o conhecimento. São muitas as visões que se cruzam nos espaços escolar, e cada uma delas permite intuir as próprias ideias de mundo, construções, representações, concepções, crenças e subjetividade.

O tema da subjetividade conforme Rossato, Matos e Paula (2018) tem permitido novas abordagens de aspectos que não têm sido tradicionalmente abordados na prática pedagógica, como a interação simbólica, os imaginários culturais, as práticas simbólicas, os quadros interpretativos e os problemas da intersubjetividade. Essas perspectivas surgem em meio a novos contextos

socioculturais, tecnológicos e econômicos, como parte de reflexões profundas sobre o papel do sujeito, suas demandas e seus processos adaptativos.

Alguns autores como Gomes e Gonzalez Rey (2018), assumiram o tema da subjetividade como eixo fundamental para a compreensão das ações sociais e das dinâmicas comunicativas. É o caso do pensamento complexo de Sa e Marsico (2022), da sociedade da informação e do conhecimento. A formação da subjetividade surge como espaço de análise emancipatória, como território existencial relacionado à alteridade, como o próprio projetado no social e cultural. Nas colocações de Bourdieu (1987):

[...] Esta experiência social permite-nos compreender que a subjetividade se desdobra no amplo universo da cultura. Isto significa que cada representação individual é mediada por redes complexas de significados, mas, em particular, a escola não está suficientemente “consciente” do que acontece “fora” e como é a construção do sujeito que como plurais e sob princípios padronizados, constituirão subjetividades fragmentadas e múltiplas (Bourdieu, 1987, p. 154),

Para o autor, no ambiente escolar, é necessário diferenciar tipos de subjetividade e níveis de representação; Do ponto de vista estrutural, a subjetividade permite o desenvolvimento de processos de apropriação da realidade dada pelo ambiente, enquanto do ponto de vista emergente, admite o desenvolvimento de novas elaborações cognitivas, ou seja, permite-se falar em subjetividade mesmo daquilo que é aparentemente contraditório: o novo e o inédito.

Como discorrem Bezerra & González (2019), a educação desenvolve-se num campo de aparentes contradições; disciplinar e individualizar são faces da mesma moeda. As atividades em sala de aula permitem compreender processos complexos de transformação ou afirmação de subjetividades, mediados pelas relações conosco mesmos, com os outros e com o conhecimento.

A sala de aula como aponta Dias (2020), é um espaço que articula tensões; é possível que nele o aluno desenvolva um processo de formação sob o olhar reflexivo do professor, e ele por sua vez perceba tal exercício ao tentar abstrair-se de qualquer tentativa de homogeneização do outro. No entanto, também é possível que nem o aluno nem o professor tem consciência das particularidades do outro, e o único mecanismo de encontro é recorrer à disciplina e à negação da alteridade. No primeiro caso, a subjetividade encontra a função cognitiva de construção da realidade, baseada num processo de aquisição de conhecimento a partir de perspectivas particulares em relação a outras. No segundo caso não há possibilidade de diálogo da alteridade.

Para Rossato, Matos e Paula (2018), uma pedagogia que nega a subjetividade não é pedagogia, porque negaria o sujeito como construtor de representações culturais, sociais e individuais significativas. Um elemento fundamental na compreensão da subjetividade como construto de aprendizagem passa pelo campo das concepções, crenças, representações, entendendo a pedagogia como uma disciplina reconstrutiva, que visa transformar o conhecimento. Portanto, este conhecimento pedagógico está em permanente construção e requer processos de investigação em sala de aula, para estar em condições de argumentar, explicar e compreender a práxis pedagógica.

Nas palavras de Gomes e Gonzalez Rey (2018, p. 23) “aprendemos principalmente aquilo que somos capazes de representar”. Isto significa que, quando se trata de conhecer, essas pré-estruturas que configuram a prática do professor tornam-se moldes que adaptam o conhecimento a si mesmos. Desta forma, como expressa os autores, a teoria das representações sociais tenta explicar a diferença entre o ideal de um pensamento de acordo com a ciência, a razão e a realidade do pensamento. Desta forma, as estruturas sociais e culturais caracterizam as formas como os sujeitos adquirem

conhecimento, como o representam, e estas tornam-se o traço mais característico do sistema cognitivo. Estas narrativas permitem abordar o problema da subjetividade docente através de uma caracterização das práticas pedagógicas, notando-se que predominam as vezes como práticas pedagógicas convencionais, mais técnicas e instrucionais, do que os processos de ação-reflexão de investigação ou experimentação. que, geralmente, conduzem à perspectiva pedagógica de assimilação e aquisição de conhecimentos, acompanhada, segundo Maquera-Maquera e Vermejo-Paredes (2021), de alguns atributos parciais e pouco explicativos em contraste com os referenciais teóricos e orientações pedagógicas atuais. Situação que, gera uma relação mínima entre as práticas pedagógicas, os planos institucionais, o contexto e as finalidades da área curricular. A esse respeito, Dias (2020, p. 34) afirma que:

[...] a didática específica se desenvolve pela complementaridade de duas nuances: a primeira delas é a dos conteúdos acumulados típicos da especificidade, e a segunda corresponde aos procedimentos que permitir a construção de novos conhecimentos, portanto, deve haver uma tendência para uma relação que não seja apenas mediacional, mas também de cooperação construtiva e recíproca entre didática, a prática pedagógica e a subjetividade.

Como descreveu o autor, pensar e fazer educação hoje, tornar-se educador ou pedagogo constituem tarefas para as quais não basta uma abordagem meramente pedagógica, didático-pedagógica, deve haver um entrelaçamento com a subjetividade. Também não se trata “de aprender com a experiência”, num suposto contato com diversas “realidades educativas”. a prática pedagógica implica necessariamente a instância da crítica, fundamentação e proposições em diálogo com teorias, práticas e experiências concretas.

De acordo com as representações subjetivas dos professores, Rossato (2019) menciona que os processos de autorreflexão são atribuídos como um dos principais componentes motivacionais para avaliar, tomar decisões, pensar com autonomia e agir em prol de práticas pedagógicas

inclusivas e transformadoras; Por outro lado, as ações pedagógicas às vezes são marcadas pela fragilidade da concatenação, entre saberes experienciais (trajetória pedagógica pessoal), saberes docentes (conhecimentos básicos dos processos de ensino-aprendizagem) e saberes pedagógicos não são claramente evidentes.

Consequentemente, Bezerra & González (2019) coloca que tanto os professores como as instituições de formação de professores devem repensar as suas práticas pedagógicas e políticas de intervenção de uma forma que contribua com as práticas pedagógicas dos professores e, por sua vez, seja projetado para fora das instalações institucionais, a subjetividade e o valor da prática profissional autônoma e emancipatória do corpo docente que reflete criticamente para melhorar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, envolve-se no contexto e fecha as lacunas entre os modelos acadêmicos e as estruturas organizacionais convencionais.

Os docentes segundo Saviavi (2017), possuem conhecimentos vivenciais apoiados em representações ou significados subjetivos em seu trabalho, intimamente relacionados ao sentido de suas ações pedagógicas, questão que deve ser integrada em um processo contínuo com os conhecimentos provenientes de teorias ou abordagens pedagógicas, por meio de planos ou programas, que constituem-se como ferramentas de exercícios reflexivos, que levam em conta os significados ou procedimentos que dão aos sujeitos uma noção da realidade, sobre o que se faz e onde se faz, para melhorar e inovar a teoria e a prática dos processos, estruturas e disciplinas institucionais, bem como desenvolvimento e formação autênticos de professores.

A aprendizagem ocorre quando o aluno se torna sujeito da sua própria aprendizagem, tanto em contextos formais como informais. A teoria da subjetividade de González Rey (2018), afirma que esse processo é guiado pela emoção, imaginação e criatividade, que por sua vez promove o

desenvolvimento subjetivo. No entanto, as atividades de aprendizagem tradicionais ignoram o aluno como sujeito. Se, por outro lado, nos referimos a práticas educativas como aquelas que envolvem processos de ensino que ocorrem em instituições especificamente educativas, falamos de prática docente em sentido estrito. Pode-se então dizer que toda prática docente é uma prática educativa, mas não o contrário, pois só há prática docente quando há docência em instituições específicas. Partindo da ideia de que o ensino envolve o exercício de uma prática específica, que se realiza em determinados espaços institucionais, cuja organização e objetivos garantem o sistema de relações subjetivas que o tornam possível. A prática docente se especifica a partir do ensino.

Portanto, não há prática docente sem ensino, ela organiza o cenário em que os sujeitos se articulam através do conhecimento. Por fim, a prática pedagógica é uma prática situada num contexto (sala de aula, institucional, sistema educativo e sistema social) e atravessada pelos eixos (poder-saber, teoria-prática, situacionalidade histórica e cotidiano) prática em que e pela qual um sujeito torna-se a relação mediada pelo conhecimento. A prática pedagógica é um processo complexo no qual intervêm integralmente tanto o sujeito que aprende como as diferentes configurações da subjetividade que constituem a instituição escolar. Dentre essas configurações temos o significado subjetivo que os diferentes sistemas de relações que caracterizam o cotidiano escolar têm para o aluno, bem como o clima dominante na instituição escolar. Esta subjetividade dará a possibilidade de colocar o sujeito em diálogo com a sua própria prática, para dar sentido ao papel do professor, do aluno e, em si, do cidadão que cada um deles constitui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conseqüentemente, e de acordo com aspecto que dá a relevância a este estudo, esta pesquisa adquire importância ao buscar compreender a prática pedagógica do professor no sentido subjetivo nos processos de aprendizagem dos alunos. A escola é um cenário em que é possível repensar a situação atual num espaço em que podem ser criadas mudanças de transformação social, por isso é necessário conceber o professor como um sujeito que, através do seu trabalho, permite abrir espaços de ressignificação de sua prática que resulta em uma percepção diferente de seu trabalho, e uma luta individual para mudar aquilo com que não está satisfeito.

Os professores como sujeitos que se apropriam de sua prática, como protagonistas, configuram sua subjetividade a partir da sua prática. Ao falar em educação, faz-se referência ao sistema escolar de ensino e também às diferentes formas de construção de subjetividades, dos elementos que emergem das relações dialéticas dadas no campo educacional. Este aspecto permite denotar a importância dos atores da educação: alunos, professores, pais, entendidos como sujeitos ativos que conferem um sentido educativo.

Conclui-se, que o professor, sujeito de sua história, pensamento, cultura e conhecimento, exige um exercício individual e coletivo, onde busque sentido em sua prática pedagógica. Exercício que lhe permite encontrar caminhos que levem ao surgimento da sua identidade como profissional ativo, com elementos suficientes para criticar e transformar a realidade em que trabalha. Fica evidente que esta realidade denota como sujeito político, pois sua subjetividade emerge de sua posição pessoal em direção ao que o permeia, ocorre a favor da adoção de discursos e pensamentos hegemônicos sobre o que o cerca e o afeta. Os professores, devem ser vistos como sujeitos políticos, que assumem seu trabalho como oportunidade de enriquecimento para construir subjetividades e fazer da educação um exercício de transformação. Contribuiu para a sua formação como pessoa e como profissional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. C. de. **Sintomas do Mal-estar na Educação: Subjetividade e Laço Social.** In: KUPFER, M. C. & LAJONQUIÈRE, L. (Orgs.). *A Psicanálise, a Educação e os impasses da subjetivação no Mundo Moderno.* Anais do II Colóquio do LEPSI. São Paulo: USP, p. 42-48. 2020.

ANDREOZZI, M. L. **Educação e subjetividade.** In: *Educação e subjetividade: subjetividade e modernidade.* São Paulo, v.1, n. 1, p.79-102, 2018.

BEZERRA, M. S., & GONZÁLEZ Rey, F. L. **Aprendizagem escolar e subjetividade: uma compreensão para além da dimensão assimilativa do aprender.** In M. C. V. R. Tacca, A. Mitjáns Martínez, F. L. González Rey, & C. M. M. Coelho (Orgs.), *Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento: estudos de caso em foco* (11^a ed., pp. 101-118). Alínea, 2019.

DIAS, S. **Psicanálise e pós-modernidade: qual a articulação possível?** *Educação e Subjetividade: subjetividade e modernidade.* São Paulo. V.1, n.1, p.103-136, 2020.

GOMES, C.; GONZALEZ REY, F. L. **Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental.** *Rev. bras. educ. espec.* [online], v. 14, n. 1, p. 53-62, 2018.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** Pioneira Tomson Learning, 2018.

MANCEBO, D. **Contemporaneidade e efeitos de subjetivação.** In: BOCK, A.M.M. (Org.). *Psicologia e o compromisso social.* 2. ed. São Paulo: Vozes. p. 75-92, 2019.

MAQUERA-MAQUERA, Yanet Amanda and VERMEJO-PAREDES, Saúl. **Subjetividades e atuação pedagógica do corpo docente de educação física em contextos de diversidade cultural na região de Puno-Peru.** *Educare* [online]. 2021, vol. 25, n .2, pp. 155-173. ISSN 1409-4258. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.9>. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S140942582021000200155&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso, 2024.

MEDEIROS, Amanda Marina Andrade; GOULART, Daniel Magalhães. **O subjetivo e o operacional na aprendizagem em ciências: uma articulação entre tipos de aprendizagem e tipos de conteúdo.** *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.*, Belo Horizonte, v. 24, e 39990, 2022. Disponível em

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172022000100501&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 mar. 2024. Epub 05-Jul-2022. <https://doi.org/10.1590/1983-21172022240115>. Acesso: 2024.

ROSSATO, M, MATOS JF, PAULA RM de. **A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas**. Educ rev [Internet]. 2018 ;34:e169376. Available from: <https://doi.org/10.1590/0102-4698169376>. <https://www.scielo.br/j/educ/a/nRTFphY9kYYzx4XSXdRpjGq/#> Acesso, 2024.

ROSSATO, M. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2019.

SA, Ana Luiza de França; MARSICO, Giuseppina. **A Institucionalização Escolar e sua Contribuição para a Produção de Transtornos de Aprendizagem: um Estudo sobre a Subjetividade Social da Escola**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 28, e 0003, 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382022000100317&lng=pt&nrm=iso>. Epub 09-Ago-2022. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382022000100317&script=sci_arttext&lng=pt Acessos 2024.

SAVIAMI, D. **Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade**. In: DUARTE, N. (Org.). Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas: Autores Associados, p. 21-52, 201, 2017.

A LITERATURA INFANTIL E SUA RELAÇÃO FUNDAMENTAL COM A LEITURA E A ESCRITA

Kátia Gama Monteiro Fontenelle²

RESUMO

Devido a elevada importância dos livros infantis na contribuição da leitura e do escrever, o objetivo geral deste estudo incide em avaliar a literatura infantil e o papel que exerce sobre o a formação do sujeito leitor, sendo os específicos: descrever sobre o grande valor que adota o intercâmbio da criança com os contos através de textos literários no universo escolar; descrever de que maneira surge um leitor apto a criticar e averiguar se a criança consegue ler e interpretar as diversas situações do seu cotidiano tendo por base a literatura. Para desenvolver esse tema foi feito um estudo bibliográfico, descritivo e qualitativo. Os resultados obtidos após o estudo vêm destacar a grande importância da literatura infanto juvenil no aumento do vocabulário dos leitores infantis, graças a sua força para desenvolver o pensamento e o interesse das crianças, estabelecendo as bases para um compromisso por longo tempo com o vocabulário escrito. As conclusões revelam que a interação de estilos de literatura e abordagens inovadoras, fortalecem enriquecem a vivência infanto juvenil, inserindo-a em um universo que está em constante movimento.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Ler. Escrever. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

Due to the high importance of children's books in contributing to reading and writing, the objective of this study focuses on evaluating children's literature and the role it plays in the formation of the reader, the specific ones being: to describe the great value that the exchange has of the child with stories through literary texts in the school universe; describe how a reader emerges capable of criticizing and finding out whether the child can read and interpret the different situations of their daily lives based on literature. To develop this theme, a bibliographic, descriptive and qualitative study was carried out. The results obtained after the study highlight the great importance of children's literature in increasing the vocabulary of child readers, thanks to its strength in developing children's thinking and interest, establishing the foundations for a long-term commitment to written vocabulary . The conclusions reveal that

²**Graduação:** Licenciatura em Letras/ UFA- Universidade Federal Do Amazonas; **Pós-graduação:** - Literatura Brasileira – Em Andamento; **Mestrado:** Maestría em Ciencias de la Educación – Universidad de la Integración de las Américas – Unida Paraguay. katiakael@yahoo.com.br

the interaction of literary styles and innovative approaches strengthens and enriches the experience of children, inserting them into a universe that is in constant movement.

Keywords: Children's Literature. Read write. Teaching. Learning.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Aguiar (2017), é fundamental destacar a relevância da literatura infantil na contribuição da leitura e escrita das crianças, mas infelizmente essa premissa não tem sido valorizada como devia, por muitos educadores.

Foi descartada a importância segundo Cerrillo (2016) de que os primários contos infantis que colaboram com a constituição de um primeiro mundo imaginário, respondendo assim, desde muito cedo, à necessidade das pessoas de imaginar, que é uma necessidade básica nas primeiras idades, “porque na infância ainda não se tem a experiência vivida que os adultos têm” (CERRILLO, 2016, p. 39).

Uma preocupação relevante é o uso inadequado da literatura infantil para a alfabetização, sem priorizar o prazer nas crianças. Conforme descreve Cárdenas Páez (2019), os contos infantis ao perguntar como deve ser concebido, surgem múltiplas respostas: arte, poesia, jogo, encantamento, mistério, interpretação do universo, aspecto incomparável e impressionante, etc., são compreensões que diversos momentos surgem na mente das crianças.

Como ressalta Caruso (2018), valorizar é fundamental a literatura para meninos e meninas, e isso traduz-se no instante em que eles passam a ler, ou seja no período o qual as práticas são desenvolvidas, ou seja, na infância. Os livros para as crianças é um percurso que conduz as/os meninos/as ao

crescimento mental, apresentando sensações e vivências de maneira qualificada.

Segundo Cunha (2017), os livros de histórias infantis ajudam grandemente para o crescimento psicossocial de meninos e meninas e são de extrema importância. No decorrer dos tempos, o ensino tem se concentrado em ajudar para o desenvolvimento de um indivíduo que sabe criticar de maneira responsável, e ao mesmo tempo que interage com o meio onde vive, porém não se pode deixar de lado que, a escola que são os primeiros encarregados da tarefa de inculcar na criança o hábito de quem lê são os pais.

Conforme descreve Rego (2018), as crianças aprendem com a língua que geralmente escutam no seu dia a dia, então, quanto mais escutam palavras diferentes que estão incluídas no seu ambiente linguístico mais diversos e rico será o aprendizado da língua. O processamento de apreender e conhecer os símbolos que lhe são ensinados no decorrer das etapas que eles passam na escola, deverão ser aprendidos nos anos subsequentes com imagens e vocabulário emocionantes que a literatura para crianças tem para lhes oferecer. A palavra literatura é conceituada através de uma visão da história ou cultura, da visão de um indagador ou de um leitor ou de outro.

Segundo Rossini (2018), como promotores de conhecimento, compreende-se a literatura como a habilidade de imaginar a existência de algo e o que está ilustrado em sua mente de maneiras e formas de símbolos e imagens, agregados num conjunto de códigos que causam uma vivência harmoniosa. Essa vivência pode tornar-se a restauração ou expansão viva de acontecimentos passados, ou o surgimento de outras vivências segundo a interseção com diversos estilos. De acordo com Lukens (1999) “um estilo é uma qualidade ou escritos literários que possuem uma enorme quantidade de qualidades divididas entre si” (LUKENS, 1999, p. 13).

Assim, conforme Zilberman (2015), destaca-se os diversos estilos literários: o narrativo é aquele que narra contos, poético (procedimento subjetivo de conceitos e sentimentos) e teatral (instruções para a encenação teatral). Como ressalta Caruso (2018), a base de todos estes estilos é a caracterização da imaginação daquilo que eles estão lendo, o que vem contribuir para que o estudante receba uma bagagem qualificada, a informação do patrimônio cultural do seu contexto onde vive, a ratificação da sua individualidade e o ingresso em mundos diferentes, o que vem contribuir com a habilitação de um pensamento divergente. Assim, a literatura infantil, maioritariamente redigida por pessoas maiores, é a que, estando ou não a criança inserida no texto como protagonista, representa as suas emoções e experiências. É aquela que, tendo como base a visão da criança, oferece-lhe, nem sempre, finais felizes.

Estas ideias são complementadas por Puerta, Gutiérrez e Ball (2006) que afirmam que “a leitura de livros infantis fornece às crianças conhecimento, prazer e gratificação, é uma experiência enriquecedora que lhes dá a oportunidade de partilhar sentimentos, significados e outras construções baseadas nas suas necessidades e interesses particulares” (PUERTA, GUTIÉRREZ E BALL, 2006, p. 24). Da mesma forma, Navas (2018) considera que “o discurso literário difere dos outros discursos porque promove a liberdade interpretativa do leitor, pelo que cada leitura, mesmo do mesmo texto, torna-se uma nova aventura para a criança” (NAVARRAS, 2018, p. 33). Contudo, Goldin (2019) deixa claro que não enxerga o estudo da literatura apenas como uma forma de desfrutar, nem como uma forma de se aproximar do espírito porque “ler literatura é uma experiência, uma forma de vicariamente viver a vida e as emoções dos outros e aproximar-se das suas e, portanto, enfrentar dilemas vitais” (GOLDIN, 2019, p. 27).

Segundo Bamberger (2019), o grande valor da literatura pode ser refletido no valor emocional que ela oferece à criança através de satisfação e

felicidade, ou seja, a leitura de livros infantis ensina e ao mesmo tempo alegra as crianças. Ao proporcionar locais adequados na escola para trabalhar a literatura, portas da habilidade, da criação de novas ideias, levarão aos estudantes a reconhecer e sentir emoções que são despertadas através da leitura de um livro. Assim, as crianças tomarão gosto pela leitura, mesmo antes de serem levadas a se capacitarem para aprender a ler. Quando as crianças se sentirem aptas para andar de bicicleta, ficam felizes, eles também associarão que ao aprender a ler poderão também viver uma aventura que vai lhe proporcionar prazer.

O vínculo da leitura de contos infantis com o entretenimento e o lúdico são vistas e reconhecidas na fala do autor Huizinga (1987), que acredita que a poesia tem um papel de brincadeira, “Ou seja a poesia advém do entretenimento e com a diversão” (HUIZINGA, 1987, p. 144). Mediante essa colocação, o autor aponta diversas qualidades iguais que possuem poesia e jogo: a) Atuarem com normas livremente aceitas e fora do círculo da utilidade ou da necessidade material; b) O clima é de excitação e entusiasmo; e c) A ação é acompanhada por um sentimento de elevação e tensão e leva à alegria e ao abandono.

Da mesma forma, Bethelheim (2020) afirma que para um conto estimular o entendimento do menino e menina, ela deve diverti-la. Deve concordar com as suas ansiedades e aspirações, fazê-lo reconhecer plenamente as suas dificuldades, ao mesmo tempo que sugere soluções para os problemas que lhe dizem respeito. Segundo este autor, nada na literatura infantil enriquece e satisfaz tanto a criança como os contos de fadas populares, pois permitem-lhe aprender muito sobre os problemas internos do ser humano e suas soluções.

De acordo com Escalante (2020), escutar historinhas contribui para prender a atenção da criança que quer aprender a ler. Associando a leitura a um bom sentimento, fatalmente ela também vai querer aprender a ler. Em

várias situações as crianças são direcionadas a compreenderem a importância da leitura, mas é através das nossas ações é que damos o exemplo mostrando-lhes a importância dessa atividade. Até onde a história chega pode ser vista nas falas que Correa *et al.* (2021) fazem em relação à história.

A imaginação não é uma evasão, uma fuga, um refúgio longe da realidade, mas sim um olhar diferente sobre a realidade (JEAN, 1991). Neste sentido, a poesia é um poderoso instrumento para estimular a imaginação, ao dotar a linguagem de outra dimensão que não a da comunicação utilitária. Este gênero literário nos permite ter o poder de transformação, modificação, prospecção e criação sobre a realidade.

Assim, manter a mente em constante movimento vem trazer benefícios referentes a criação e o aprendizado. A condição de criação, segundo Gardié e Quintero (2018), revela-se através da: maneira de falar e demonstrar as suas concepções, assim como o seu vocabulário, tendo condições de gerar questionamentos e respostas, bem-humoradas e chocantes; elaboração, capacidade de proceder minuciosamente ao expressar sua ideia; ter condições de perceber condições que estão gerando algum problema e redefini-lo, a capacidade de elaborar e saber usar o que é novo e incomum de um objeto, ou parte dele, através de um ponto de mudança de suas características, como a percepção do comportamento humano.

Desta forma, a literatura tem a capacidade para representar a realidade das pessoas, dando um contorno real e desenhando a vivência do ser humano. Em oposto ao que é oferecido pela escola a leitura das histórias traz sentimentos e características positivas de vida, como aponta Chukovsky (1963) o objetivo de toda narração de histórias é incutir no menino e na menina, de qualquer maneira, a misericórdia e a bondade, essa capacidade milagrosa do homem de se emocionar com a situação de outra pessoa, “de

ter contentamento no felicidade de outro, colocar-se no lugar de outra pessoa e ter empatia como se fosse ele mesmo” (CHUKOVSKY, 1963, p. 138).

Da mesma forma, segundo Reyes (2003), vincular os livros ao amor àqueles mais especiais e favoritos dá condição a criação de um nicho sentimental para ir de encontro aos obstáculos subseqüentes do ensino, porque antes de decifrar os símbolos da escrita, a menina e o menino tiveram a chance de receber e vivenciar as alegrias advindas da leitura: a conexão emocional que liga as letras, contos e livros aos seres humanos. O argumento mais convincente para desenvolver um trabalho que obtenha resultados positivos com referência a literatura desde os primeiros anos da criança é ter a garantia de que os pais estarão dispostos a fazerem parte da tarefa educativa integral que fortaleça os laços emocionais e de comunicação e fortaleça o crescimento sentimental e mental da criança. Ao associar de forma prazerosa a literatura e a vida, estará promovendo o amor pela leitura.

Rossini (2018) acredita que os valores deveriam ser suficientes para dar à literatura um lugar de importância na escola. Desafortunadamente nem sempre isso ocorre, pois essa condição só tem destaque quando está inserido no currículo do estudante e os obriga a ter o conteúdo memorizado.

Os estudos de Cazden (1972) e Teale (1988) já apontavam o potencial da literatura no avanço da fala em meninos e meninas de oito meses a 2 anos e meio. Sendo assim, é fundamental ajudá-los a identificar padrões de linguagem e expandir o vocabulário. A experiência dos pais no diálogo com a criança, que gradualmente se ajusta à medida que ela pode participar mais, é reconhecida por Ninio e Bruner (1978) como “andaime”.

De acordo com Cerrillo (2016), a produção escrita de crianças oriundas de ambientes com literatura abundante reflete maior sofisticação no manejo do vocabulário e da sintaxe. Da mesma forma, apresentam palavras, frases e padrões que poderiam ter sido extraídos consciente ou

inconscientemente dos livros lidos. Diante desse entendimento, o objetivo geral deste estudo consiste em avaliar a literatura infantil e o papel que exerce sobre o a formação do sujeito leitor. Sendo os objetivos específicos: descrever sobre o grande valor que adota o intercâmbio da criança com os contos através de textos literários no universo escolar; descrever de que maneira surge um leitor apto a criticar e averiguar se a criança consegue ler e interpretar as diversas situações do seu cotidiano tendo por base a literatura.

2. A LITERATURA INFANTIL E O PAPEL QUE EXERCE SOBRE O A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR

A literatura infantil no passado não tinha uma finalidade específica, segundo Tamés (1990, p. 14) “antes do século XIX, a criança sempre ouviu e leu o que o mundo adulto ouviu e leu.” Desde as obras clássicas da literatura infantil não foram escritos diretamente para meninos e meninas, sem, contudo, a sua redação e adaptação conseguiram a sua inclusão. Subsequentemente, a literatura infantil é liderada pela publicação dos contos de fadas de Andersen e do Irmãos Grimm (NODELMAN, 2008) e depois, durante o século XX, evoluiu para uma abordagem mais focado no desenvolvimento da alfabetização precoce, oferecendo livros adaptados à sua compreensão para aguçar o sentido para ler (DICKINSON E NEUMAN, 2007). Finalmente, no século XXI caminha para “novas formas de contar, novas formas de oralidade que envolvem a abertura a novos códigos” (TABERNERO, 2005, p. 227).

Conforme Pérez (2006), a leitura começa como uma interação que vai além da identificação, transformando-se em um caminho no qual o leitor encontra respostas para os questionamentos, tenha sensações e interaja com o que está sentindo. Sendo assim, o acréscimo do interesse em utilizar a

literatura infantil como ferramenta para estimular o desenvolvimento de capacidades da ler e de escrever nas crianças torna-se mais evidente. Isso ocorre porque fornece acesso prévio e chamativo para o universo das letras e da grafia. Ao se aprofundar em contos e histórias cria-se um ambiente de aprendizagem agradável que incentiva o desejo dos jovens e crianças em desvendar, interpretar e finalmente compreender a linguagem escrita.

Conforme descreve Rego (2018), a razão primordial de colocar momentos constantes de ler no decorrer das classes deve ser pautado pelo lúdico e curiosidade, e não como exercício para ser feito dentro da escola. Sendo assim, os primeiros acessos das crianças aos livros têm que trazer alegria, onde o docente conta as histórias através de material ilustrado e colorido chamando a atenção da criança. Na fase inicial, ou seja, da primeira à terceira série, devem ser oferecidos sensações de prazer por meio dos livros infantis por meio de apresentações teatrais, hora de contar histórias ou em atividades da área linguística. Na segunda e terceira etapa, o interesse pelos assuntos que são abordados nas tarefas diárias das classes deve ser complementado com a leitura independente de literatura infantil e juvenil, como a leitura de poemas, pequenos romances e períodos de partilha de experiências. Durante o nível intermédio, as tarefas criadas devem ter como primordial objetivo ajudar na construção de um prazer único pela leitura, o acordar de novos desejos e o aperfeiçoamento de meios adeptos aos diversos estilos literários. É de grande importância recordar que o docente é o intermediário entre a menina e o menino e o texto, pois somente se instruir a ler fazendo boas leituras, direcionadas de forma inteligente e avançando gradativamente.

O uso do livros de histórias em salas de aula como ferramenta de ensino, tem seu embasamento pedagógico (GOODMAN, 1986). Entre os princípios que norteiam esta fala, destaca-se os materiais de leitura

“verdadeiros” correspondentes a diferentes gêneros literários (poesia, fantasia, ficção e não-ficção). Estes, segundo Escalante (1995):

[...] enriquecem a vivência de meninos e meninas com uma diversidade de conhecimentos de que elas gostam e que são significativas para os seus interesses e necessidades porque são realizadas em contexto, em oposição a uma abordagem focada no desenvolvimento de aptidões independentes (ESCALANTE, 1995, p. 32).

De acordo com a explicação acima, não se deve apenas incitar o desejo de ler, se esse não basta estimular o interesse pela leitura se o seu interesse não for aperfeiçoado. A importância de valorizar o encanto de ler em todas as etapas da educação é imprescindível, diante do tempo ocioso que muitas criança e jovens têm. Saber ler não tem sentido a menos que leia. Os professores que valorizam esta condição dão chances e deixam a disposição das crianças um grande número de livros escritos para que eles possam ler. Aprender a ler se consegue colocando o aluno em contato com bons livros. A primeira aventura entre os alunos e os livros na escola pode ser especial (ou seja, construtivista) ou tradicional (ou seja, behaviorista). Se ocorrer uma situação criativa, onde a vida conta e não a rotina, pode surgir o gosto pela leitura, com o qual não se nasce, mas se forma.

No entanto, conforme aponta Caruso (2018), à medida que as crianças vão avançando nas séries escolares o interesse pelos livros de histórias infanto-juvenis em vez de aumentar vão reduzindo. Infelizmente ocorre pouco incentivo em salas de aula. E nessa etapa de avanço escolar, as crianças já se sentem independentes para escolher o livro que deseja ler de acordo com seus gostos e interesses e podem ser claramente cultivados e estimulados a continuarem a ler.

Essa situação, conforme Caldera (2006), pode ser atribuída à marcante diferença entre as funções da literatura e o que é executado em sala de aula pelo professor para ensiná-la. Entre as razões que explicam tal situação estão: a fraca competência linguística do professor enquanto

utilizador da língua; falta de formação sólida na área de leitura e escrita; desconhecimento da proposta oficial ou interpretação pobre e superficial do programa; e falta de formação e atualização docente. Por isso, acreditamos que o professor é uma figura chave para a organização das experiências pedagógicas. Assim, sua atuação deve permitir detectar as áreas potenciais das crianças e dar importância aos interesses, às experiências anteriores e ao contexto sociocultural em que a criança vive e partilha, para promover uma aprendizagem significativa.

2.1. A relevância que assume o contato da criança com os livros por meio das obras literária no ambiente escolar

De acordo com Abramovich (2010), por meio da leitura são adquiridos muitos dos conhecimentos necessários à formação integral do indivíduo; portanto, o ensino da leitura sempre foi uma atividade central no ambiente escolar. O interesse constante que a leitura tem despertado, no entanto, tem sido motivado por diferentes abordagens conceituais e metodológicas. A diversidade de estudos sobre o processo e a atividade da leitura é sintoma do interesse que o tema tem adquirido no campo da didática, analisado sob diversas perspectivas (cognitiva, fenomenológica, estética). No domínio da didática específica da língua e da literatura, falamos frequentemente do envolvimento do aluno nos processos de aprendizagem e no incremento de capacidades de comunicação. Dentre estes, o método de ler é acatado de particular interesse, pois é o meio de acesso a conhecimentos, referências culturais e diversão muito diversos. Nesse processo de recepção da leitura, embora sejam necessários os reforços do aluno-leitor, nem sempre elas são levadas em conta metodologicamente.

Conforme Azevedo (2018), ao ler um texto o aluno sempre avança entre certezas e erros; com base em certezas (provisórias ou corroboradas,

dependendo do caso), chega-se a um certo grau de evidência que permite iniciar a fase de compreensão; Isto ocorre quando o acúmulo de dados contrastados garante a fixidez de nossas inferências. A relação leitor é fundamental, porque decide a eficácia da leitura e porque, devido a esta relação, o leitor realiza um exercício de tradução-adaptação do texto que confere coerência à sua leitura com o propósito de inseri-lo em sua ideologia. De tudo isso, segue-se que a interação molda a compreensão, porque compreender um texto é ter formulado corretamente uma ou mais hipóteses semânticas gerais.

Como ressalta Cavalcanti (2002), o eixo central desta exposição propõe, com intenção formativa, o processo de leitura como a tensão que ocorre entre o discurso escrito cuja trama superficial é oferecida ao campo visual do leitor o horizonte de leitura que gera hipóteses, expectativas, previsões do leitor-. A exposição resume algumas orientações para a reflexão sobre o que implica a formação em leitura, apresentando a leitura como o processo ativo de construção de sentido a partir de estímulos textuais e uma atividade interativa complexa, em que o livro, a obra ou o texto fornecem informações e conteúdos relacionados com o contribuições dos destinatários, atualizando conhecimentos e experiências.

Nesse sentido Cerrillo (2016) relata que a análise didática da formação em leitura na perspectiva da recepção implica o vínculo interdependente e cooperativo que ocorre entre o texto, o leitor e a atividade de interação que os une. Embora o texto seja oferecido aberto às contribuições do leitor, as peculiaridades discursivas, por sua vez, medeiam os efeitos da interação entre texto e leitor; é uma condição recíproca. O receptor dirige e regula a interação na forma de diálogo que a recepção da leitura acarreta. Para tanto, o leitor contribui com todos os seus conhecimentos linguísticos, paralinguísticos, extralinguísticos,

enciclopédicos e culturais para tornar efetiva a compreensão das mensagens escritas.

De acordo com Cazden (2018), quando a “comunicação” é realizada a partir de um texto literário, o destinatário assume uma extraordinária funcionalidade e responsabilidade no que diz respeito à ativação e desenvolvimento da competência literária através da atividade

Conforme expõe Martins (2017), a leitura é um ato peculiar de comunicação que exige a participação do leitor na interação estabelecida entre o texto e seus conhecimentos e interesses pessoais. Na ação da leitura, como em qualquer outra maneira de se comunicar, a influência mútua é a acionadora para o aumento da intensidade de receber. Essa interação é uma forma de envolver o leitor com o texto e um procedimento para responder à convivência com o leitor que o escritor buscou através do texto.

Cada texto oferece estímulos textuais particulares como ressalta Silva (2015), e cada leitor é o agente de atualização de um texto, de uma obra, e é responsável por dar vida ao texto. O leitor deve identificar o enquadramento ou contexto pragmático, a situação, a intencionalidade, deve assumir o papel de participação que lhe é atribuído pelo texto e deve apreciar as referências a um tema de interesse comum, conhecimentos prévios partilhados em certa medida, etc. Todo esse feedback de apelos e estímulos (por parte do texto) e de respostas e avaliações (por parte do leitor) faz parte do conjunto daquilo que o leitor recebe. Este processo desenvolve-se num ciclo de etapas demarcadas pela composição da história e pela veemência de quem está lendo.

Como esclarece Oliveira (2016), para que uma criança possa aceder aos enormes recursos literários, deve, claro, aprender a ler, e isto no sentido mais lato da palavra. Porque a leitura, de uma forma global, é uma tarefa cheia de complexidades que não se fecha apenas à descodificação de um texto, mas

sugere também a habilidade do menino e menina compreender o que leu, inseri-lo no seu próprio universo e vivências individuais, analisando de forma crítica para que consiga e possa opinar sobre o tema lido. Apenas essa forma integral de ensino da leitura total e intensa contribuirá de forma positiva para que as crianças tenham um aprendizado real e integrado a suas vidas.

Segundo Garden e Quintero (2018), a educação em leitura que se pretende sustentável não deve contentar-se com a transferência de singelas capacidades metodológicas, mas deve utilizar todo um conjunto de competências indispensáveis para uma verdadeira alfabetização

Sendo assim, como destaca Ferreiro (2011), estas competências estão frequentemente ligadas a experiências vividas pelas crianças nos primeiros meses e primeiros anos: experiências muito comuns à primeira vista, mas de grande importância porque despertam as crianças para o universo da leitura e da literatura, balizando o caminho para a alfabetização.

Conforme Franz (2018), na prática educativa cotidiana, é possível detectar que uma metodologia tradicional (reprodutiva, pouco participativa e criativa, irreflexiva e acrítica) continua a ser aplicada, e o texto literário, geralmente a história, é utilizada como tranquilizante para o comportamento dos alunos. Assim, consideramos necessário sublinhar que a literatura é um recurso fundamental para atingir a habilidade e o crescimento profícuo da reflexão criativa e, assim, incentivar a sua manifestação natural em várias tarefas de aprendizado na escola. A leitura e a produção de textos literários, como contos, fábulas ou músicas, desenvolvem as capacidades criativas das crianças.

Por fim, de acordo com Lukens (2018), é muito importante valorizar a relevância afetiva e educativa que a literatura tem comprovadamente no aprendizado de ler e escrever e na educação de forma universal. Além do valor sentimental da literatura, é importante ressaltar o seu grande valor

educativo que ela corrobora no aprender a ler e a escrever e na educação das crianças.

2.2 - A importância da formação de um leitor crítico que consegue ler e interpretar diversas situações do seu cotidiano tendo por base a literatura

Segundo Frantz (2018), o leitor não só necessita de intuições e capacidade de interpretação, mas também deve possuir todos os conhecimentos necessários para poder estabelecer relações entre conhecimentos linguísticos, literários e saberes correspondentes a diversas áreas da experiência, da cultura ou do conhecimento enciclopédico. Estas relações permitem estabelecer-se a interpretação pessoal de forma consistente com o que está afirmado e previsto no texto. Ou seja, a leitura não consiste numa descodificação linguística “eficaz”, mas sim no envolvimento (participativo e cooperativo) que o destinatário mantém com o texto para estabelecer a valoração semiótica do texto que conduz à compreensão previsível do texto e, finalmente, à assimilação/interpretação pessoal que se colocará entre as margens da adequação ou permissividade semiótica. Compreensão e interpretação são os dois objetivos cognitivos finais de toda leitura.

Segundo Cunha (2020), ler é uma ação individual. Ressaltando que somente sabe o que foi lido é quem está lendo. Ele vai mostrar as suas dúvidas daquilo que ele leu e quais conhecimentos e recursos foram utilizados para entender aquilo que foi lido. Pela mesma razão, é fundamental reconhecer as entrelinhas e restrições que podem surgir no texto (em relação de habilidades, acompanhamento das etapas da dinâmica de leitura, métodos).

Como ressalta Caruso (2018), todo texto é um sistema combinatório que deverá ser decifrado por quem está lendo. E embora os leitores nem sempre respondam às características do leitor implícito que o autor prevê como um destinatário ideal que identifica as condições esperadas de recepção e que segue as instruções e orientações internas (aspectos contextuais) do texto, o desenvolvimento de as capacidades de Recepção e de formação específica de leitura devem permitir uma abordagem compreensiva-interpretativa do significado do texto. E embora cada nova leitura desafie o leitor a ativar, atualizar e aplicar os seus conhecimentos linguísticos e enciclopédicos, a recorrer às inferências estabelecidas a partir da experiência de leitura e a verificar a eficácia das estratégias de recepção especificadas nas atividades que correspondem a cada fase, a verdade é que o domínio das competências de leitura confere autonomia de leitura. E, apesar de ser complicado ser um leitor assíduo, deve-se levar em conta que leitor suficientemente competente é aquele que levanta hipóteses sobre o tipo de texto, que identifica índices contextuais e, principalmente, que conhece e utiliza as estratégias que ele lembra foram úteis e eficazes em outras experiências de leitura e isso estabelece o significado e a interpretação que o texto lhe oferece.

Temos a compreensão de que alguns meninos e meninas aprendem a ler com mais destrezas, do que outros, porém outros o realizam por um caminho repleto de contratempos. Independentemente da forma que docentes e os pais utilizem para os ajudar, é fundamental colocar a sua frente de situações cotidianas, ou seja trazê-los à realidade através dos livros. A partir do momento que os livros de histórias estão à disposição das crianças e dos jovens, estes começam a procurá-los e a sua habilidade para ler se desenvolve. Anexo ao desimpedimento está o empenho; já que a ausência dele pode causar, tanto em crianças quanto em pessoas maiores, insucesso na leitura. Pelo contrário, quando existe um elevado grau de interesse, os

estudantes continuam insistindo na tarefa voltada para a leitura até alcançarem satisfação (ESCALANTE, 1995).

Nesse sentido, Howes (2020) enfatiza a importância do interesse como chave para uma aprendizagem bem-sucedida e destaca que o professor que identifica, utiliza, incentiva, cultiva e até certo ponto protege o interesse, atua melhor na promoção de uma aprendizagem eficiente. Assim, o interesse pela leitura não é inato, neste sentido pode ser formado ou alterado de forma a focar naquele determinado objetivo.

Para Kopel (2019), o desejar é muito mais do que uma maneira assertiva em referência a alguma coisa, tem seu nascimento na vivência e estabelece um estímulo que leva o ser humano a querê-lo, mesmo quando não há necessidade biológica. Sendo assim, para umas pessoas, ler livros literários pode se tornar um caminho para alcançar voos mais altos e assim aumentar conhecimentos, ou para outros indivíduos, pode se tornar uma condição passiva que faz parte do seu cotidiano e que dissipa tempo, tira energia e tira a concentração da realidade.

Como ressalta Salas (2016), ler historinhas infanto juvenis pode ser uma das melhores diversões e também preferidas dos jovens e crianças, se forem oferecidas a elas ótimos livros assim como, dando-as um ambiente adequado para a leitura. Porque ler é prazeroso. Uma satisfação individual que leva o leitor a experiências fantásticas através da sua imaginação, formulando em sua mente os ambientes onde se passa a história, assim como as características particulares de cada personagem levando-o a um entendimento de tudo que é expresso através da história. Por isso tudo, aquela criança ou jovem que tem o hábito saudável da leitura, estará na verdade contribuindo para seu próprio desenvolvimento e capacitação em seus estudos, tornando-se um cidadão informado e responsável por suas decisões.

Aprender a ler com fluência se consegue a partir da ocasião que são ofertados às crianças livros de história e também, que possuam na escola docentes compromissados com a leitura dos bons livros. Em relação a isso, Pennac (1998) afirma:

[...] O menino e a menina passariam a desempenhar um papel de bons leitores se os adultos que os rodeavam alimentassem o seu entusiasmo em vez de testarem a sua competência, se estimulassem o sua vontade de instruir-se ao invés de lhe imporem o dever de recitar, se os acompanhassem nos seus esforços sem se contentarem em esperar por ele. A função das pessoas adultas é levar aos meninos e meninas a vibrar com as descobertas que está fazendo através da leitura, em vez de transformar o que era um prazer numa tarefa difícil, se alimentavam esse prazer até que se transmutasse em dever, se apoiassem esse dever na oferta gratuita de qualquer aprendizagem cultural, e eles próprios recuperassem o prazer deste serviço gratuito (PENNAC, 1998, p. 13).

Portanto, segundo o autor, a forma de ler das crianças é impactada pela atitude dos docentes, pois eles querem que seus alunos aprendam a leitura de maneira rápida, e pelas situações rotineiras-tradicionais em sala de aula em que o livro é instrumento de exercícios (cópia, resumos, análise gramatical) e “exame-julgamento” e o desejo de incentivar a leitura realizando atividades lúdicas e que não deixam espaço para reflexão. Isto pode criar uma maneira rápida e técnica de leitura, mas não um gosto. As crianças aprenderão a ler, mas apenas se forem obrigadas. Outro fator que influencia é a fraca formação literária dos professores, filhos de uma população que não foi habituada a ler e de um povo semianalfabeto, em grande parte ignorante da literatura infantil e juvenil que não tem tradição no nosso país, que permanece em grande parte desconhecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de realizar esse estudo que se referiu sobre a literatura infantil e sua relação fundamental com a leitura e a escrita, foram realizadas as seguintes considerações: Em primeiro lugar, o estudo trouxe informações

relevantes que demonstram que é fundamental ler para as crianças desde a primeira infância. Esse contato com os livros infantis é muito importante se começar dentro da família, com incentivo dos pais. Posteriormente, na idade escolar com a ajuda dos professores, e assim, despontar nas crianças o interesse pela leitura, formando assim uma geração de leitores.

Verificou-se também, que os docentes são os principais mediadores da leitura e de bons livros para as crianças dentro da instituição de ensino e isso contribuiu para identificar, avaliar, entender os variados percursos e ações que fazem com que a literatura e os livros respectivamente, alcancem os leitores. Vale destacar dentre eles: o local onde moram e a escola que frequentam, assim como as ações pedagógicas, capacitação dos docentes, acesso fácil aos livros, experiência de leitura pessoal ou contexto cultural. Pretende-se desta forma, ter acendido a estratégias eficazes com o objetivo de criar dentro da escola e também em casa um ambiente adequado para que as crianças tenham contato diário com livros de histórias.

Diante dessas afirmações, é fundamental entender que, até que a criança tenha contato com os livros de história com letras ou apenas imagens, que emitem sons e até que ela comece literalmente a ler e goste da leitura terá um longo caminho a percorrer, mesmo que a escola o incentive, nem sempre os resultados de aprender a ler serão alcançados por todos os alunos. Muitos estudantes sentem que aprender a ler pode se tornar um ato muito difícil e que essa situação poderá contribuir para que eles recebam punições desagradáveis como o castigo. Isso pode gerar uma apreensão por parte do aluno e ele já não vai ter desejo de ler historinhas de maneira espontânea e sim somente por obrigação. Por isso, é muito importante que os professores sejam os maiores incentivadores da leitura e compartilhem com os estudantes textos que vão chamar a sua atenção, e que sejam atrativos e com grande variedade.

Outro ponto importante a ser destacado é que, o desafio da escola atual é propiciar uma transformação: dos que não leem para leitores eficientes através da literatura infantil. O objetivo é estimular o poder criativo e desenvolver a imaginação. Isso se consegue com professores que orientem e estimulem, que ofereçam clima para leitura e redação de escritas literárias, que motivem e envolvam a criança na leitura e na conversa sobre textos literários; tudo, objetivando para induzi-lo e encaminhar a sua atitude crítica. Entendendo que os estudantes se tornarão leitores críticos a partir do momento que empregam seus entendimentos e vivências anteriores para avaliar, prevenir, classificar, analisar, avaliar, comparar, opinar e interpretar. Ao lidar com situações lúdicas, a criança ganhará confiança naquilo que é capaz de inventar através do emprego cada vez mais claro da linguagem.

Conclui-se, portanto, que a literatura infantil e o papel que exerce sobre a formação do sujeito leitor, desempenha uma posição fundamental, pois, por meio dele, o leitor se familiarizará com as convenções da linguagem poética que conferem especificidade à comunicação literária, bem como com o contexto histórico em que foram produzidos textos literários, para que, progressivamente, se possa compreendê-los, interpretá-los e julgá-los.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

AGUIAR, Vera. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 12. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2017.

AZEVEDO, Ricardo. **Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares**. 2018.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Cultrix, 2019.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

CALDERA, R. **Ensino-aprendizagem da escrita: uma proposta baseada na pesquisa-ação**. Mérida-Venezuela: Conselho de Publicações da Universidade de Los Andes. 2016.

CÁRDENAS PÁEZ, A. **PIAGET: linguagem, conhecimento e educação**. Revista colombiana, 2019.

CARUSO, Carla. **A importância da literatura na formação da criança**. 2018.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação**. São Paulo: Paulus, 2002.

CAZDEN, C.. **Linguagem e educação infantil**. Nova York: Holt. 2018.

CERRILLO, P. C. **A importância da literatura infantil e juvenil na educação literária**. 2016.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2015.

CORREA, J., ETCHEBARNE, D., SIGAL, C. E WEBER, M. **A história como ponte entre o professor e o aluno**. *Leitura e Vida* (3). pp. 16-21.2021.

CUNHA, Maria Antonieta **A. Literatura infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2020.

CUNHA, N. **Literatura Infantil e estudos**. São Paulo: Saraiva 2017.

DICKINSON, D. K., & NEUMAN, S. B. (Eds.). **Manual de pesquisa em alfabetização precoce** (Vol. 2). Imprensa Guilford. 2007.

ESCALANTE, D. **Aquisição da leitura e da escrita**. Mérida-Venezuela: Conselho de Publicações da Universidade de Los Andes, 1995.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. Ijuí: UNIJUÍ, 2018.

GARDIEN, O; QUINTERO, T. **Avaliação e desenvolvimento da criatividade verbal**. Caracas: CIEAPRO. 2018.

GOODMAN, K. **O que é todo na linguagem inteira?** Portsmouth: Heinemann. 1986

HADLEY, E. B., & DICKINSON, D. K. **Dicas para aprendizagem de palavras durante a leitura compartilhada de livros e brincadeiras guiadas na pré-escola.** *Jornal de Linguagem Infantil*, 46(6), 1202-1227. <https://doi.org/10.1017/s0305000919000552>. Acesso, 2024.

HOWES, V. **Interesse das crianças: uma nota chave para o ensino da leitura.** *Revista de Educação*, 66(8). P.p. 83-102. 2020.

HUIZINGA, J. **Homo ludens.** Madri: Alianza. 2018.

KOPEL, D. **A natureza dos interesses.** Na *Revista de Educação*, 83(8). P.p. 490-497. 2019.

LUKENS, R.J. **Um manual crítico de literatura infantil.** Glenview, IL e Boston, MA: Scott, Foresman/Little and Brown. 2018.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 2017.

NINIO, A. E BRUNER, J.. **As conquistas e os antecedentes da rotulagem.** *Diário de linguagem infantil*(5). Págs. 1-15. 2018.

NODELMAN, P. **O adulto oculto: Definindo literatura infantil.** Imprensa JHU. 2008.

OLIVEIRA, Cristiane Madaneli. **A escolha dos livros infantis,** 2018.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura Prazer - Interação participativa da criança com a Literatura Infantil na escola.** São Paulo: Paulinas, 2016.

PAÇO, M.. **Arte de Contar histórias.** *Revista do Professor*, Porto Alegre, ano 10, n. 37, p. 12-13-14 de jan./ março de 2016.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PÉREZ, A. . **“Para uma educação de leitura e escrita.”** Em Ortiz, M., Borjas, B. e Millán, Z. . *Proposta didática para o ensino da leitura e da escrita na educação básica* (pp.11-27). Caracas: Fé e Alegria. 2006.

REGO, Lúcia Lins Brown. **Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola.** São Paulo: FTD, 1988.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Aprender tem que ser gostoso.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SALAS, M. **O lúdico e a contação de histórias na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da literatura na escola: Pesquisas x propostas**. São Paulo: Ática, 2015.

SMITH, F. **Lendo sem bobagens**. Nova York: Teachers College Press. 1979.

TABENERO, S.R. **Novas e velhas formas de contar: o discurso narrativo infantil no limiar do século XXI**. Editoras da Universidade de Saragoça. <https://puz.unizar.es/230-nuevas-y-viejas-formas-de-contar-el-discurso-narrativo-infantilen-los-umbrales-del-siglo-xxi.html>. 2005.

TAMÉS, R. L. **Introdução à literatura infantil** (nº 3). EDITO. 1990.

TEALE, W. **Avaliação adequada ao desenvolvimento da leitura e da escrita na sala de aula da primeira infância**. Diário do Ensino Fundamental, (89). Págs. 173-206.2019.

TRONCOSO, A. X. **Descubra a literatura infantil**. Atena (Concepción), (514), 247-261. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622016000200247>. 2016.

ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2015.

A IMPORTÂNCIA DA ECOEFICIÊNCIA NAS EMPRESAS CONTEMPORÂNEAS COMO RESULTADO DA IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICAS DE SISTEMAS DE GESTÃO AMBIENTAL

Alessandro Garcia de Castro³

RESUMO

As empresas têm um papel significativo na questão de um desenvolvimento sustentável, uma vez que são importantes consumidores de materiais para produção, incluindo recursos naturais não renováveis. Foi desenvolvido um estudo descritivo, qualitativo e bibliográfico. Portanto, para que o paradigma em relação à sustentabilidade seja mudado, as empresas devem adotar uma postura focada na ecoeficiência. Assim, as companhias que não conseguem deixar de agir em linha com seus próprios resíduos não têm capacidade para combinar desempenho ecológico e econômico.

Palavras-chave: Ecoeficiência. Sustentabilidade. ISO 14000.

ABSTRACT

Companies have a significant role in the issue of sustainable development, as they are important consumers of materials for production, including non-renewable natural resources. A descriptive, qualitative and bibliographic study was developed. Therefore, for the paradigm regarding sustainability to be changed, companies must adopt a stance focused on eco-efficiency. Thus, companies that cannot stop acting in line with their own waste do not have the capacity to combine ecological and economic performance.

Keywords: Eco-efficiency. Sustainability. ISO 14000.

³**Graduação:** Administração pela UFRRJ; **Pós-graduação:** Docência do ensino Fundamental, Médio e Superior pela UCAM; **Mestrado: Sistemas de Gestão** pela UFFUniversidade de Desarrollo Sustentable – UDS-PY; **Doutorado:** em Ciências da Administração pela Universidad de Desarrollo Sustentable – UDS-PY; **Pós-Doutorado:** em Administração pela Universidad de Desarrollo Sustentable – UDS-PY. garciadecastro@gmail.com

1- INTRODUÇÃO

Na busca por um desenvolvimento sustentável, as empresas têm um papel muito relevante, pois são grandes consumidoras de materiais para produção, incluindo recursos não renováveis da natureza. Nesse sentido, para que haja uma mudança de paradigma em direção à sustentabilidade, as empresas devem adotar uma postura voltada para a ecoeficiência. O conceito de ecoeficiência foi inicialmente introduzido pelo *Business Council for Sustainable Development*, atualmente *World Business Council for Sustainable Development* (WBCSD) ou Conselho Empresarial Mundial para o Desenvolvimento Sustentável.

2. ECOEFICIÊNCIA

A ideia de ecoeficiência originou-se de vários estudos que demonstraram que o consumo de materiais estava excedendo o reabastecimento e superando a capacidade do meio ambiente, particularmente em países industrializados (HOFFREN; APAJALAHTI, 2019). Para tanto, a implementação da ecoeficiência nas empresas tem sido fortemente promovida pelo WBCSD (BARBIERI, 2007). Nesse sentido, o WBCSD (2000a, p. 4) definiu a ecoeficiência como um modelo de gestão ambiental empresarial introduzido em 1992, partindo do seguinte conceito:

A ecoeficiência é alcançada pela entrega de produtos e serviços com preços competitivos que satisfaçam as necessidades humanas e melhorem a qualidade de vida, enquanto reduzem progressivamente os impactos ecológicos e a intensidade dos recursos ao longo de seu ciclo de vida para no mínimo manterem a capacidade de carga estimada do planeta (WBCSD, 2000, p. 4). A ideia da ecoeficiência se baseia no pensamento de que a redução de materiais e energia por unidade de produto ou serviço aumenta a

competitividade da empresa, da mesma forma que reduz as pressões sobre o meio ambiente, seja como fonte de recurso, seja como depósito de resíduos (BARBIERI, 2017). Considerando isso, o WBCSD afirma que uma empresa se tornaria ecoeficiente por meio de práticas voltadas para (WBCSD, 2000):

- a) redução da intensidade de materiais;
- b) redução da intensidade de energia;
- c) redução da dispersão de substâncias tóxicas;
- d) aumento da reciclabilidade dos seus materiais;
- e) maximização do uso de recursos renováveis;
- f) extensão da durabilidade dos produtos;
- g) aumento da intensidade dos serviços.

Corroborando esse raciocínio, na opinião de Hoffrén e Apajalahti (2019), o futuro paradigma da gestão ambiental corporativa irá claramente se concentrar em poupar o uso de recursos naturais e reduzir a entrada de materiais para um nível sustentável. Combinar isso com eficiência econômica pode conduzir à ecoeficiência. O WBCSD (2000b) afirma que a ecoeficiência é um conceito-chave que pode auxiliar as companhias, as pessoas, os governos e outras organizações a se tornarem mais sustentáveis.

Na percepção de Sisino e Moreira (2005), a visão moderna da tentativa de eliminar, ou pelo menos reduzir, a geração de resíduos e efluentes tem sido uma preocupação constante das empresas situadas em países desenvolvidos. Considera-se ainda a percepção de Vellani e Ribeiro (2019) sobre as ações empresariais relacionadas com os resíduos gerados na atividade industrial, definindo que:

[...] as finalidades das ações enquadradas na categoria atuar sobre os resíduos emitidos pela própria empresa durante o processamento de seus produtos e serviços representam a forma direta de resgatar a harmonia entre os elementos do meio ambiente

e, por isso, podem aumentar a ecoeficiência do negócio (VELLANI; RIBEIRO, 2019, p. 32).

Para posicionar esta pesquisa no contexto da ecoeficiência empresarial, considerou-se a premissa levantada por Vellani e Ribeiro (2019) em um sentido expandido, ou seja, a atuação sobre os resíduos é definida além do processamento dos produtos e segue durante todo o seu ciclo de vida até o descarte final, auxiliada por práticas de gestão ambiental que de forma indireta convergem para a ecoeficiência do negócio. A Ecoeficiência parte de um modelo de gestão ambiental empresarial introduzido em 1992 pelo World Business Council for Sustainable Development -WBCSD.

No ano de 1996, a *Organization for Economic Cooperation and Development* (OCDE) identificou na ecoeficiência uma ótima proposta, tanto para as empresas, como para governos e famílias reduzirem a poluição e uso de recursos na execução de suas atividades. (BARBIERI, 2017).

De acordo com Almeida (2002), para que uma empresa consiga ser sustentável, ela precisa buscar a ecoeficiência em todas as suas ações, decisões, processos e produtos. Vale dizer, tem que produzir mais e melhor com menos: mais produtos de melhor qualidade, com menos poluição e menos uso de recursos naturais.

Segundo Barbieri (2017), tanto para a OCDE, como para a (WBCSD), a ecoeficiência é alcançada através da entrega de produtos e serviços cujos preços sejam competitivos e que sejam capazes de satisfazer as necessidades humanas melhorando a qualidade de vida, ao mesmo tempo em que reduzem os impactos ecológicos.

[...] Uma empresa se tornaria ecoeficiente por meio de práticas voltadas para: minimizar a intensidade de materiais nos produtos e serviços; minimizar a intensidade de energia nos produtos e serviços; minimizar a dispersão de qualquer tipo de material tóxico pela empresa; aumentar a reciclabilidade dos seus recursos renováveis; maximizar o uso sustentável dos recursos renováveis; aumentar a durabilidade dos produtos da empresa; e aumentar a

intensidade dos serviços nos seus produtos e serviços (BARBIERI, 2017, p. 52).

A ecoeficiência baseia-se na ideia de que havendo uma diminuição na quantidade de materiais e de energia por unidade de produto, haverá, conseqüentemente, um aumento na competitividade da empresa. A ecoeficiência pressupõe que para as empresas conseguirem reduzir os impactos ambientais negativos causados pelo consumo precisam promover uma nova relação com seus consumidores. “É um modelo de produção e consumo sustentável, na medida em que ressalta a produção de bens e serviços necessários e que contribuam para melhorar a qualidade de vida” (BARBIERI, 2017).

Dessa forma, as empresas que não conseguem manter ações que atuem em cima de seus próprios resíduos, conseqüentemente, não são capazes de integrar desempenho ecológico e econômico.

Para Vellani e Ribeiro (2019), a sustentabilidade pode ser alcançada quando há, concomitantemente, desempenho econômico, social e ecológico. Assim, uma ação ecológica somente aumenta a sustentabilidade quando integra desempenho econômico e ecológico. Essa integração chama-se ecoeficiência.

Quadro 1. Síntese com diretrizes para implantação de gestão ambiental.

Etapa de implantação	Autor(es)/ documento técnico	Recomendação para implantação (descritivo)
P- PLANEJAR	ISO 14.001:2004	<ul style="list-style-type: none"> • Requisitos gerais • Política Ambiental • Aspectos Ambientais • Requisitos Legais e outros • Objetivos, Metas e Programa(s)
D- EXECUTAR	ISO 14.001:2004	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos, funções, responsabilidades e autoridades • Competência, treinamento e conscientização

		<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação • Documentação • Controle de Documentos • Controle Operacional • Preparação e Resposta à Emergências
C- CONTROLAR	ISO 14.001:2004	<ul style="list-style-type: none"> • Monitoramento e Medição • Avaliação do atendimento a requisitos legais e outros • Controle de registros • Auditoria Interna
A- APRENDER /AÇÃO CORRETIVA	ISO 14.001:2004	<ul style="list-style-type: none"> • Não-conformidade, ações Preventivas e Corretivas • Análise e validação

Fonte: Castro/2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o exposto no estudo, pode-se entender que dessa forma, as empresas que não conseguem manter ações que atuem em cima de seus próprios resíduos, conseqüentemente, não são capazes de integrar desempenho ecológico e econômico.

Conclui-se, que a sustentabilidade pode ser alcançada quando há, concomitantemente, desempenho econômico, social e ecológico. Assim, uma ação ecológica somente aumenta a sustentabilidade quando integra desempenho econômico e ecológico. Essa integração chama-se ecoeficiência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. **O bom Negócio da Sustentabilidade**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

ALMEIDA, J. A. **Indicadores de Desenvolvimento Sustentável: conceitos e práticas**. Brasília: Ipea, 2010.

BARBIERI, J. C. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARBIERI, J. C. **Gestão ambiental empresarial: conceitos, modelos e instrumentos**. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

HOFFRÉN, J.; APAJALAHTI, E.-L. **Emergent eco-efficiency paradigm in corporate environment management**. *Sustainable Development*, 17, p. 233-243, 2019.

SISINNO, C. L. S.; MOREIRA, J. C. Ecoeficiência: um instrumento para redução da geração de resíduos e desperdícios em estabelecimentos de saúde. **Caderno de Saúde Pública**, v. 21, n. 6, p. 1893-1900, nov./dez. 2005.

VELLANI, C. L.; RIBEIRO, M. de S. Sistema contábil para gestão da ecoeficiência empresarial. **Revista Contabilidade & Finanças**, USP, v. 20, n. 49, p. 25-43, jan/abr. 2019.

WORLD BUSINESS COUNCIL FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT (WBCSD). **Eco-efficiency: creating more value with less impact**. Conches: Geneva, 2000a. Disponível em: http://www.wbcd.org/web/publications/eco_efficiency_creating_more_value.pdf. Acesso em: mar. 2023.

WORLD BUSINESS COUNCIL FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT (WBCSD). **Measuring eco-efficiency: a guide to reporting company performance**. Conches: Geneva, Switzerland, 2000b. Disponível em: http://www.bcsd.org.tw/sites/default/files/node/domain_tool/110.file.128.pdf. Acesso em: mar. 2023.

WORLD BUSINESS COUNCIL FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT (WBCSD). **Eco-efficient leadership for improved economic and environmental performance**. Conches: Geneva, 1996. Disponível em: <http://oldwww.wbcd.org/DocRoot/DIFMcUZj32ZOMj5xNMXq/eeleadership.pdf>. Acesso em: mar. 2023.

O SIGNIFICADO DA ATIVIDADE DO SEGMENTO *BARMAN*

Jhamylle Antonye Amorim Marques de Souza⁴

Roberto Martins⁵

Yara Figueiredo Dan⁶

Edival Dan⁷

RESUMO

A pesquisa pretende analisar o significado da atividade do segmento de Barman. A metodologia utilizou estudo de aplicação de nível descritivo, qualitativo, que permite conhecer o nível de percepção em um momento preciso para aprofundar o conhecimento das variáveis que compreende a perspectiva dos Barmans, em que descreve a evolução do conceito de trabalho com base em investigação recente; numa segunda parte, são revistas as noções de trabalho e emprego, bem como a definição e medição do desemprego. A pesquisa revelou a evolução do conceito de trabalho neste segmento, destacando que o trabalho do Barman tem exigido habilidades físicas e criativas, tem evoluído e demandando preparo profissional. Apesar dos desafios financeiros, sua motivação é variada, envolvendo desde a busca por renda até normas morais, destacando-se como um bem social relevante.

Além disso, refletiu sobre a importância do trabalho na vida humana. Os resultados forneceram conhecimentos sobre a realidade do Barman, contextualizando-o dentro das dinâmicas atuais de trabalho, custo de vida e emprego.

Palavras-chave: Trabalho. Emprego. Custo de Vida.

ABSTRACT

The research aims to analyze the meaning of the activity in the Barman segment. The methodology used an application study at a descriptive, qualitative level, which allows knowing the level of perception at a precise moment to deepen the knowledge of the variables that comprise the Bartenders' perspective, in which it describes the evolution of the concept of work based on recent research ; In a second part, the notions of work and employment are reviewed, as well as the definition and measurement of unemployment. The research revealed the evolution of the concept of work in

⁴**Graduação:** Administração - UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. jhamylleamorim.rj@gmail.com

⁵**Mestrado:** UCAM - Universidade Candido Mendes; rmartins80@yahoo.com.br

⁶**Doutorado:** (Curso e nome da Universidade) Doutorado em Administração Educacional - Universidad de Desarrollo Sustentable - UDS /PY. vechilebr@gmail.com

⁷**Doutorado:** (Curso e nome da Universidade) Doutorado em Educação - Universidad de Desarrollo Sustentable - UDS /PY. edivaldan@uol.com.br

this segment, highlighting that the Barman's work has required physical and creative skills, has evolved and demanded professional preparation. Despite the financial challenges, its motivation is varied, ranging from the search for income to moral standards, standing out as a relevant social good. Furthermore, he reflected on the importance of work in human life. The results provided knowledge about the Barman's reality, contextualizing it within the current dynamics of work, cost of living and employment.

Keywords: Work. Job. Cost Of Living

1. INTRODUÇÃO

O reordenamento científico-social da humanidade ao longo da história está amparado nas diferentes abordagens teóricas de homens que marcaram a história do pensamento da sociologia e do estudo da economia e da política no mundo e, em sua formação epistemológica deram explicação e sentido à ação social, estrutura social e mudanças socioeconômicas e políticas na sociedade; visto em suas partes e como um todo. Analisar os modos de fazer e de pensar destes homens é o que enriquece o arcabouço histórico-social que permitiu estabelecer um autêntico preceito científico tanto para a teoria social como para a sociologia do trabalho (DURAN VILA, 2020).

O trabalho como eixo estruturante da sociedade tem sido um dos espaços tradicionais de luta pela emancipação. O trabalho segundo Amitrano (2013), tem um significado importante na vida dos adultos e das suas famílias, uma vez que é a principal fonte de rendimento na maioria dos lares e é uma das atividades que mais organiza a vida quotidiana. O emprego proporciona às pessoas relacionamentos e avaliações pessoais. À medida que um indivíduo assume ou se prepara para um cargo, ele desenvolve um perfil de trabalho que lhe confere certa aptidão para desempenhar a tarefa e desempenhá-la com eficácia. O trabalho humano pressupõe que as pessoas possam realizar a sua tarefa com um certo grau de liberdade. Para tal, devem

conhecer as suas próprias atitudes, interesses, valores, limitações e possibilidades, bem como as características da ocupação a desempenhar e o valor e exigência social que essa ocupação tem.

A atividade desenvolvida em bar vem sendo considerada como uma das mais antigas profissão. Como esclarece Baltar e Leone (2012), o termo “bar” surgiu no século XVI, mas isso não significa que não existam registos anteriores. A verdade é que, seja qual for a sua origem, hoje continua a ser um negócio altamente rentável e onde as pessoas continuam a frequentar para passar momentos agradáveis com os seus entes queridos. Não são apenas lugares para desfrutar de uma bebida. Eles também são um símbolo de reencontro, oportunidade também para gera fonte de renda.

A inflação e o mercado de trabalho são um dos principais temas discutidos em todos os períodos de governo, uma vez que a manutenção de baixas taxas de desemprego e um custo de vida adequado refletem em grande parte a estabilidade econômica de um país e dos seus habitantes. O mercado de trabalho é um dos principais da economia onde o trabalho é um dos recursos mais importantes para o desenvolvimento social e econômico dos indivíduos, das famílias, e que contribui para o desenvolvimento econômico do país. Neste mercado são determinados tanto o nível de emprego como de salários, o que impacta o nível geral de preços de bens e serviços na economia, que é gerado pela mudança nas flutuações do nível de consumo, tanto das famílias, como bem como empresas com base em seu poder de compra. Conseqüentemente, neste estudo importa analisar a relação entre estas variáveis: trabalho e desemprego, sob o enquadramento teórico. A análise desta relação compreende a melhoria do bem-estar da população em geral, assim como o impacto no aumento do custo de vida.

Neste contexto, o estudo tem por objetivo geral: analisar o significado da atividade do segmento Barman. Como objetivos específicos: descrever sobre o trabalho e sua concepção trazendo as principais linhas de evolução

desde a antiguidade até a revolução industrial; fazer uma reflexão atual sobre trabalho, custo de vida e emprego; averiguar a realidade que cerca o trabalho do Barman.

2. O TRABALHO E SUA CONCEPÇÃO: AS PRINCIPAIS LINHAS DE EVOLUÇÃO DESDE A ANTIGUIDADE ATÉ A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

Segundo etnólogos e antropólogos, nas sociedades primitivas o trabalho não podia ser facilmente distinguido de outras atividades humanas. Este trabalho foi definido como um conjunto coerente de operações técnicas que visam produzir os meios materiais necessários à existência humana. Segundo a etimologia então vigente, trabalho é uma noção que indica a existência de uma atividade física dolorosa, que mobiliza conhecimentos produtivos, utiliza ferramentas adequadas e utiliza tecnologia. A duração do trabalho segundo Saboia, Hallak Neto, Simões & Dick (2021), limitava-se ao tempo dedicado ao abastecimento ou à realização de atividades destinadas à reprodução da força de trabalho física, mas que consumia um tempo muito limitado do dia, visto que as necessidades naturais não são ilimitadas.

O trabalho conforme Frota (2019), foi sempre uma atividade pessoal, mas realizada num contexto social (familiar, de parentesco, de grupo, tribal ou comunitário local), e sem excluir uma dimensão recreativa. A motivação dos indivíduos ao realizarem estas atividades não era puramente econômica, ou para satisfazer o seu interesse pessoal. Foram realizadas no âmbito de obrigações sociais e não em troca de remuneração monetária. A dimensão coletiva teve precedência sobre a individual, uma vez que “os indivíduos como tais ainda não haviam emergido como atores na história” (FROTA, 2019, p. 52).

Para os grandes filósofos gregos, e especificamente Platão e Aristóteles, Dutra-Thome e Koller (2014) coloca que o trabalho era uma atividade exclusivamente física, que se reduzia ao esforço que as pessoas tinham de fazer para garantir o sustento, satisfazer as suas necessidades vitais e reproduzir a sua força de trabalho (limitada à sua mera dimensão física). Foi uma atividade considerada por outros não só como penosa, mas também degradante, que não foi valorizada socialmente e que acabou por ser justificada pela dependência que o ser humano tem em relação às suas necessidades.

A liberdade dos cidadãos da cidade grega segundo Duran Vila (2020), só poderia começar a ser exercida quando as pessoas tivessem satisfeito as suas necessidades materiais. Antes de chegar a essa fase, pela atribuição de tempo e pelas preocupações que esta tarefa implicava, que o cidadão não conseguia lidar plenamente com “a cidade”, ou seja, com a política. Como esclarecem Baltar e Leone (2012) sobre o lazer o que opinava Aristóteles:

[...] Em primeiro lugar, o lazer dedicado à teorização, à reflexão matemática e filosófica, ou seja, à contemplação da realidade, da verdade e da beleza, que nos permite assemelhar-nos ao que é contemplado. É uma atividade exercida pelo espírito ou mais especificamente pela razão, mas não diretamente pelo corpo ou pela matéria. Em segundo lugar estava a atividade ética (o tipo de práxis que, pela sua natureza, não está subordinada a outros fins e tem um fim próprio) e em terceiro lugar estava a política, ou seja, a participação na gestão de "a cidade". Esta última era típica dos cidadãos, uma atividade que englobava a expressão das palavras e o uso da razão, e que só podia ser confiada a seres livres (BALSTAR E LEONE, 2012, p. 55).

Sobre o que pensava Aristóteles, que a verdadeira vida, o que era típico do ser humano livre, o que naquela época fundava a dignidade das pessoas, consistia em outras atividades que não tinham relação com o trabalho. Aristóteles pensava que somente se um artesão se tornasse um homem livre ele seria reconhecido como cidadão. Para Aristóteles, o homem como animal racional tem como principal tarefa desenvolver sua razão e sua

liberdade para assemelhar-se aos deuses e dedicar-se à contemplação, a filosofar, a agir segundo a virtude, a ser um bom cidadão. Nessa perspectiva, como expõem Amitrano (2013), esse tipo de lazer que não era sinônimo de inatividade era considerado a verdadeira vida. A formação dos cidadãos visava criar condições para que as pessoas pudessem usufruir deste lazer, atividade muito mais nobre que o trabalho concreto, pois este visava produzir apenas valores de uso.

Nesse contexto, Saboia, Hallak Neto, Simões & Dick (2021) discorrem que as relações sociais só se concretizaram na vida política, onde os cidadãos tinham comportamentos semelhantes, o que não acontecia na atividade laboral, porque os empregos diferenciavam as pessoas. Portanto, trabalho não era sinônimo de identidade ou desenvolvimento pessoal, embora se reconhecesse que, ao trabalhar, o artesão deixava algo de si em seu trabalho. Mas na cidade grega, de pequena dimensão e onde todos se conheciam, nem todas as pessoas tinham que exercer esta atividade laboral. Era uma tarefa típica dos escravos e não dos homens livres; com o agravante de que, segundo Aristóteles, com o passar do tempo e devido a esse esforço, aqueles que faziam aqueles trabalhos manuais de natureza servil para satisfazer necessidades materiais e que exerciam um ofício, teriam seus corpos deformados. Foi também Aristóteles quem escreveu que toda tarefa, toda arte, todo conhecimento que leve a tornar inadequado o uso e a prática da virtude, do corpo, da alma ou da inteligência dos homens livres deve ser considerado como pertencente ao artesão.

Como consequência, Frota (2019) descreve que o trabalho manual gerou estigmas, mas não entre os homens livres, mas exclusivamente entre os escravos que foram eles que os fizeram. Estas tarefas não tinham para eles maior valor, não só porque eram de natureza manual, mas também porque, dada a sua natureza subalterna, não eram realizadas por si mesmas, mas sim em função de outra finalidade. É preciso insistir no fato de que a situação da

Grécia antiga, de pequena dimensão, cuja configuração econômica e social deu origem ao pensamento destes grandes filósofos, era muito particular ou específica, difícil de generalizar e que desde então a obra adoptou outro significado. Já não se pensa ou se expressa aberta e sistematicamente que o trabalho, pela sua própria natureza, é degradante e indigno de um homem livre.

Etimologicamente, Duran Vila (2020) explica que na Idade Média o significado da palavra trabalho estava associado a uma restrição, pois provém do latim *tripalium*, nome de uma canga que era colocada sobre animais de trabalho; um termo que mais tarde foi estendido a um instrumento de tortura. As mudanças culturais e na escala de valores sociais que as religiões judaico-cristãs representaram nos dois milênios que nos precederam, manifestaram-se no trabalho humano, principalmente através dos fatos (a legitimação do trabalho manual, embora com uma hierarquia inferior do que o trabalho intelectual e a vida contemplativa, que eram atribuídos até a certos membros de comunidades religiosas, e por outro lado a perda de legitimidade e aceitação social e a escravidão); depois através da reflexão filosófica e teológica e, finalmente, através do reconhecimento (e declaração) de determinados direitos humanos devido à afirmação da liberdade, igualdade e fraternidade de todos os seres humanos, independentemente da sua raça ou origem social, princípios que inspiraram a política, revoluções científicas e culturais baseadas nestes princípios.

2.1. Reflexão atual sobre trabalho, custo de vida e emprego

Para Filgueiras, Bispo e Coutinho (2018), o trabalho em si nem sempre foi portador destas duas funções: ser fonte de identidade pessoal e de integração social. Para os autores, o trabalho assalariado que hoje predomina não é realmente uma invariante da natureza humana: é apenas uma categoria histórica cujo desenvolvimento futuro está fortemente condicionado. Esta afirmação certamente provocativa obriga a definir melhor o significado das noções de trabalho e emprego que eram consideradas muito próximas e até confundidas. Mas as recentes transformações econômicas e a reflexão de historiadores, economistas, sociólogos e filósofos questionaram esta assimilação.

É necessário então fazer a distinção entre trabalho e emprego assalariado, sendo este último apenas uma das modalidades de trabalho adotadas num determinado momento histórico. Para Hoffmann (2017), o trabalho é um daqueles modos de atividade que se caracteriza por ser um esforço do homem para produzir algo externo a ele, feito na direção de outrem e com finalidade utilitária. Desse ponto de vista, Reis (2012) refere que:

[...] o trabalho como esforço nunca desaparecerá. É uma atividade multidimensional que se manifesta em diversas esferas: econômica, tecnológica, social, ética, etc., mas também possui dimensões cognitivas e psíquicas, ou seja, subjetivas, intersubjetivas, afetivas e relacionais (REIS, 2012, p. 67).

A sua originalidade, como discorreu o autor, o trabalho consistiu em formalizar conceptualmente a distinção existente na realidade produtiva entre o trabalho prescrito e trabalho efetivamente executado, redescobrimo o enigma e a riqueza do ato de trabalhar, apesar das restrições a que está sujeito.

De acordo com Saboia e Hallak Neto (2018), o trabalho humano não é apenas uma atividade que demonstra o esforço humano, mas também a expressão do saber-fazer acumulado, da capacidade pessoal e da

aprendizagem realizada no coletivo de trabalho, o que destaca a autonomia, a responsabilidade, a criatividade e as capacidades de adaptação que os trabalhadores têm para enfrentar os desafios diários que a sua atividade coloca.

A execução de um trabalho programado por terceiros como esclarecem Saramago, Freitas e Medeiros (2018), nunca pode ser completamente executado da forma como foi prescrito, porque no seu desenvolvimento concreto surgem incidentes e intervêm fatores aleatórios que exigem sempre adaptações, ajustes e reformulações, se pretende cumprir os objetivos traçados em termos de produtividade, custos, qualidade e cálculo de prazos de entrega.

Na concepção de Filgueiras, Bispo e Coutinho (2018), mesmo o taylorismo e o fordismo, processos de trabalho que se caracterizam por serem essencialmente rígidos para serem eficazes requerem uma intervenção humana ativa. O trabalho envolve uma atividade biológica que nunca poderá ser completamente eliminada, apesar do avanço da automação, e que não está isenta de falhas e erros típicos da condição humana. Isso significa que o trabalho exige necessariamente também uma mobilização subjetiva, isto é, mental e psíquica do trabalhador, para compensar as falhas da concepção e do trabalho prescrito e para enfrentar os problemas aleatórios encontrados na realidade. Esta mobilização subjetiva só opera plenamente quando o trabalhador espera obter, em troca da sua atividade, a realização pessoal e o reconhecimento social da sua identidade. Como aponta Hallak Neto (2013):

[...] Um trabalho bem executado é impossível se não tiver uma certa margem de autonomia e liberdade dos indivíduos, condições que possibilitem a comunicação, a coordenação e a cooperação entre os membros do grupo de trabalho, violando as instruções sempre que se considere necessário a individualização de cada posição buscada através da divisão social e técnica do trabalho (HALLAK NETO, 2013, p. 71).

Como descreveu o autor, cada vez mais, o trabalho é, direta ou indiretamente, uma atividade essencialmente social, onde intervêm valores culturais, éticas e crenças que tornam possível a coordenação. Ora, a relação de coordenação e cooperação entre os produtores está condicionada à sua comunicação prévia, e a comunicação dentro do grupo de trabalho que exige a construção de uma linguagem que expresse através de símbolos a representação social da realidade e que se adapte às características específicas do processo de trabalho em questão.

Quando as condições e o ambiente de trabalho, Hoffmann (2017) menciona que por um lado, e/ou o conteúdo e a organização do trabalho, por outro, são deficientes, provocam acidentes e estão na origem de problemas de saúde biológicos, mas também de problemas psicológicos e mentais que dão origem ao sofrimento. Mobilizam-se as capacidades de adaptação e resistência dos trabalhadores face ao sofrimento e, para enfrentar a situação, constroem-se ideologias defensivas, de carácter coletivo, cuja continuidade repercute negativamente não só na saúde física, psicológica e mental dos trabalhadores, mas também na eficiência da empresa, em termos de absentismo, produtividade, custos, qualidade e cumprimento dos prazos estabelecidos, elementos-chave da nova competitividade.

Por esse motivo, Reis (2012) informa que a interrupção da atividade laboral por motivos independentes da vontade do trabalhador também é fonte de sofrimento. Deste ponto de vista, o desemprego em qualquer uma das suas formas pode estar na origem da alienação e de inúmeras patologias, razão pela qual deve ser combatido por todos os meios. Em síntese, e de forma complementar, pode apontar as principais dimensões que o trabalho humano tem visto numa perspectiva antropológica e filosófica.

Na sua essência, como atividade, Saboia e Hallak Neto (2018) destacam que o trabalho é indissociável da vida humana e não terá fim. Considerando que o trabalho é um direito humano fundamental e ao mesmo

tempo um dever social. A importância do trabalho para quem tem emprego não reside apenas no fato de lhe permitir obter os recursos para sobreviver. É uma atividade necessária, porque cria ou transforma bens e serviços sem os quais a espécie humana não poderia viver ou reproduzir-se.

Portanto, o trabalho permite a quem o realiza estabelecer relações interpessoais, e construir um coletivo de trabalho, ou seja, uma nova entidade gerada pelos laços e inter-relações que criam uma solidariedade de fato entre todos os trabalhadores assalariados e outras categorias socioprofissionais de trabalhadores, mesma unidade produtiva. Graças ao trabalho, o ser humano constrói sua própria identidade e por meio dele busca sentido no que faz. O trabalho transforma as pessoas em seres humanos transcendentais, uma vez que as suas obras perdurarão no tempo após a morte biológica e podem mover-se fisicamente no espaço muito além do ambiente local e das fronteiras nacionais. Estas quatro dimensões do trabalho humano são as que fundamentam objetivamente o direito ao trabalho, ou melhor, os direitos do trabalhador.

2.1. A realidade que cerca o trabalho do *Barman*

A oferta e a procura da força de trabalho como esclarecem Santos e Fischer (2023), não são variáveis totalmente independentes como postulado pela teoria neoclássica tradicional. Isto explica-se segundo a noção de ciclo de produtividade, que em resumo consiste no seguinte: o emprego é o resultado da relação entre produção e produtividade; contudo, se a produtividade ou o nível de produção mudam, o volume de emprego muda conseqüentemente. Para os autores:

[...] A produtividade (mão de obra aparente), por sua vez, varia conforme a situação econômica: quando o ciclo está em fase de expansão, as empresas aumentam a produção, mas esperam um certo tempo antes de contratar novo pessoal, o que resulta em aumento de produtividade; enquanto, pelo contrário, nas fases

recessivas do ciclo, os empregadores não querem ou não podem proceder rapidamente ao despedimento do pessoal excedentário por vários motivos: aguardam a mudança da tendência do ciclo, não querem assumir o custos derivados da proteção legal contra demissões ou pressões sindicais; tudo isso resulta em diminuição da produtividade (SANTOS E FISCHER, 2023, p. 34).

Como explicaram os autores, o comportamento das taxas de atividade global e específica não se mantém inalterado ao longo do tempo e varia geralmente inversamente à taxa de desemprego. A procura ativa de emprego por parte das pessoas desempregadas, ou das que são obrigadas a aceitar a reforma antecipada, tem menos sucesso quando o desemprego é muito elevado e, mais especificamente, quando se vive um processo de reconversão industrial, que deixa de lado os trabalhadores mais velhos. As diferentes categorias incluídas na noção de subutilização da força de trabalho segundo como aponta Souza (2023, p. 30) “O setor mais impactado na estrutura financeira de casa para a classe de *Barmans* e *Barwomans* foi o setor alimentício, seguido do setor habitacional”.

Outros casos difíceis de categorizar como comentam Saboia, Hallak Neto, Simões & Dick (2021), são os de trabalhadores desempregados que estão doentes e por isso não estão disponíveis, ou de pessoas que estão na prisão (cujo número é muito elevado). Todas essas pessoas são consideradas parte da população economicamente inativa e, portanto, não são incluídas no denominador da fórmula utilizada para o cálculo, reduzindo conseqüentemente a magnitude estatística do desemprego.

Por outro lado, é o caso de quem tem um trabalho a tempo parcial, quer durante o ano, por se tratar de um trabalho temporário ou sazonal, que desenvolve durante a noite para completar a renda, como é o caso dos *Barman* e *Barwoman*. Como esclarecem Santos e Fischer (2023), porque a duração da noite é inferior ao que se considera normal ou médio. Os trabalhadores que têm este tipo de emprego podem encontrar-se nesta situação de forma involuntária ou voluntária, que serão considerados subempregados,

respetivamente. Na concepção de Souza (2023, p. 11) a respeito do desenvolvimento do trabalho do *Barman*:

[...] O trabalho desses profissionais vai muito além do preparo de drinks cotidianamente, a rotina do bar se baseia na contabilidade e montagem de estoque, criação de carta de drinks, limpeza do local de trabalho, lavagem das louças destinadas ao consumo de bebidas, retiradas de chope, abastecimento de insumos necessários para a produção e atendimento ao público realizado quase que em sua totalidade em pé (SOUZA, 2023, p. 11).

O trabalho assalariado do *Barman* como explicou Souza (2023) não esgota todas as formas possíveis de trabalho. Sua essência consiste nos resultados e na forma do atendimento. Assim, encontrado os seus próprios limites, em ter conseguido converter o trabalho numa atividade verdadeiramente autônoma.

Para Filgueiras, Bispo e Coutinho (2018), o trabalho do *Barman* seria apenas uma das formas possíveis de trabalho, e seria melhor colocar o problema do desemprego em termos de atividade. Muitas vezes, a inclusão dos *Barman* nessa categoria pode ser considerada uma forma de desemprego disfarçado, diante das condições em que o próprio trabalho é realizado, como tradicionalmente acontece nos bares em geral.

Portanto, esta profissão de *Barman* como esclarece Saramago, Freitas e Medeiros (2018), nos últimos tempos, desenvolveu-se porque têm sido realizadas pesquisas muito importantes sobre Enologia e Bebidas Espirituosas. Isto exige, portanto, preparar pessoas com um nível profissional e humano muito especial, pois está intimamente ligado a uma especial predisposição para o estudo desta profissão; requer esforço e habilidades físicas e criativas (por exemplo, degustação, na qual intervêm órgãos físicos, sentidos, assim como a duração da jornada de trabalho); invisíveis, quando o *Barman* têm produtividade e salário relativamente baixos, ou quando como consequência da organização do processo de trabalho ou condições de mercado, não podem utilizar todas as suas qualificações.

Como pode ser descrito por Saboia, Hallak Neto, Simões & Dick (2021), o trabalho de *Barman* em qualquer circunstância, independentemente de seus ganhos financeiros, como mencionado, a predisposição de um agente deste tipo pode basear-se num vasto leque de motivações, tais como uma motivação autotélica para o trabalho, o desejo de obter um rendimento mais elevado ou o cumprimento de uma norma moral. É claro que qualquer trabalhador poderia, *a priori*, enquadrar-se neste perfil, porque qualquer trabalhador poderia abrigar uma norma moral que o induzisse a trabalhar para complementar sua renda ou poderia desejar usufruir de um rendimento mais elevado. Portanto, o trabalho desenvolvido por um *Barman* é um bem social e não tanto um fardo indesejável que deve ser suportado para sobreviver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo trouxe as concepções sobre trabalho ao longo da história, que revelaram uma evolução marcada por diferentes perspectivas e valores sociais. Desde a Antiguidade até a Revolução Industrial, o trabalho foi visto como uma atividade essencialmente física, muitas vezes associada a obrigações sociais e necessidades básicas de subsistência. No entanto, ao longo do tempo, houve uma mudança na percepção do trabalho, influenciada por fatores culturais, religiosos e políticos, que culminaram na afirmação de direitos humanos fundamentais, incluindo a valorização do trabalho manual e a busca pela liberdade e igualdade para todos os seres humanos. Considerado o trabalho como uma atividade que transcende o mero esforço físico, sendo valorizado como uma fonte de realização pessoal, contribuição social e desenvolvimento humano. Assim, ao compreender a evolução das concepções sobre o trabalho ao longo da história, podemos contextualizar as atuais dinâmicas laborais e refletir sobre o papel do trabalho na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

O estudo trouxe também o entendimento de que, a reflexão atual sobre trabalho, custo de vida e emprego revela uma complexa interação entre diferentes conceitos e realidades socioeconômicas. O trabalho, traz diversas concepções, desde uma atividade essencialmente física associada às necessidades básicas de subsistência até uma expressão da identidade pessoal e da integração social. A distinção entre trabalho e emprego assalariado torna-se essencial para compreendermos a diversidade de formas de atividade laboral e suas implicações na vida individual e coletiva.

A compreensão também de que, o trabalho humano transcende a mera busca por recursos materiais, sendo também uma fonte de construção de relações interpessoais, identidade e sentido existencial. A mobilização subjetiva do trabalhador, sua autonomia e criatividade, são aspectos essenciais que transcendem o simples esforço físico. No entanto, desafios como condições precárias de trabalho e desemprego podem gerar sofrimento e afetar tanto a saúde física quanto a mental dos trabalhadores, destacando a importância de políticas que visem garantir o pleno exercício do direito ao trabalho em condições dignas. Em síntese, a compreensão do trabalho como uma atividade multidimensional, que envolve aspectos econômicos, sociais, éticos e individuais, é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Conclui-se, que a realidade que envolve o trabalho do Barman revela nuances significativas na compreensão da dinâmica entre oferta e procura de força de trabalho. A teoria neoclássica tradicional muitas vezes negligencia a interdependência entre produção, produtividade e emprego, evidenciando a complexidade dos ciclos econômicos e seus impactos no mercado de trabalho. O conceito de subutilização da força de trabalho amplia essa perspectiva ao considerar diversas situações, como trabalhadores desempregados por motivos de saúde ou em empregos temporários, como é frequentemente o caso dos Barmans. Essa variedade de arranjos laborais

ressalta a necessidade de uma abordagem mais abrangente ao se analisar as condições de emprego em diferentes setores.

Por fim, conclui-se, que a profissão de Barman emerge como um exemplo paradigmático dessa diversidade, requerendo não apenas habilidades técnicas, mas também uma predisposição especial para a atividade. Embora o trabalho do Barman possa ser visto como uma forma de emprego subutilizado, sua importância social transcende meros aspectos econômicos, abrangendo motivações intrínsecas e contribuições para o bem-estar coletivo. Assim, compreender o trabalho do Barman não apenas como uma atividade remunerada, mas como uma expressão de habilidade, criatividade e compromisso moral, destaca a complexidade e a riqueza das interações entre trabalho, sociedade e identidade individual.

REFERÊNCIAS

AMITRANO, C. R. **Considerações sobre o mercado de trabalho no Brasil**. In: CORRÊA, V. P. (Org.). Padrão de acumulação e desenvolvimento brasileiro. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 145-180, 2013.

BALTAR, P. E.; LEONE, E. **O mercado de trabalho no Brasil nos anos 2000**. Campinas: IE/Unicamp, 2012.

DURAN VILA, Nadia Iris. **Teletrabalho e conciliação com o ambiente de convivência familiar durante a Pandemia COVID-19**. Revista de Psicologia [online]. 2020, n. Especial, pp. 68-72. ISSN 2223-3032. http://www.scielo.org/bo/scielo.php?pid=S2223-30322020000300009&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso, 2024.

DUTRA-THOME, Luciana; KOLLER, Silvia Helena. **O significado do trabalho na visão de jovens brasileiros: uma análise de palavras análogas e opostas ao termo "trabalho"**. Rev. Psicol., Organ. Trab., Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 367-380, dez. 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 abr. 2024. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400004 Acesso, 2024.

FILGUEIRAS, V.; BISPO, B.; COUTINHO, P. **A reforma trabalhista como reforço a tendências recentes no mercado de trabalho**. In: KREIN, J.; GIMENEZ, D.; SANTOS, A. (Orgs.). Dimensões críticas da reforma trabalhista no Brasil. Campinas: Curt Nimuendajú, p. 123-165, 2018.

FROTA, M. G. DA., ARAUJO, J. A., BARBOSA, R. B., TABOSA, F. J. S., & ALMEIDA, A. N. de. (2019). **Participação e oferta de trabalho para o segundo emprego: uma análise para o setor agrícola brasileiro**. Revista De Economia Contemporânea, 23(3), e 192337. <https://doi.org/10.1590/198055272337>. <https://www.scielo.br/j/rec/a/w7nTxBSyKQGhnQzfsPXZON/?lang=pt#> Acesso, 2024.

HALLAK NETO, J. **A distribuição funcional da renda e a economia não observada no âmbito do sistema de contas nacionais do Brasil**. Tese (Doutorado em Economia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

HOFFMANN, R. **Distribuição da Renda na Crise: Dados Trimestrais de 2012 a 2016**. Texto para Discussão n. 39, IEPE/ Casa das Garças, maio de 2017. Disponível em: <http://iepecdg.com.br/publicacoes-e-leituras/> Acesso, 2024.

REIS, M. **Um panorama do mercado de trabalho brasileiro no período 1996-2009**. Brasília, DF: IPEA, 2012.

SABOIA, J., HALLAK NETO, J., SIMÕES, A., & Dick, P. C. (2021). **Mercado de Trabalho, salário-mínimo e distribuição de renda no Brasil No Passado Recente**. Revista De Economia Contemporânea, 25(2), e212521. <https://doi.org/10.1590/198055272521>. <https://www.scielo.br/j/rec/a/PfsVrtZPhMvPFv8hsD8R4fk/#> Acesso, 2024.

SABOIA, J.; HALLAK NETO, J. **Salário-mínimo e distribuição de renda no Brasil a partir dos anos 2000**. Revista Economia e Sociedade, v. 27, n. 1, p. 265-285, 2018.

SALVITTI, Adriana *et al.* **O trabalho do camelô: trajetória profissional e cotidiano**. Cad. psicol. soc. trab., São Paulo, v. 2, p. 1-23, dez. 1999. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37171999000100002&lng=pt&nrm=iso. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37171999000100002 Acesso, 2024.

SANTOS, Claudio José dos e FISCHER, Frida Marina Fontes. **Sistemas de informação sobre acidentes do trabalho no Brasil**. Ciência & Saúde Coletiva [online]. v. 28, n. 11 2023 pp. 3407-3409. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320232811.10942023>. ISSN 1678-4561. <https://www.scielo.org/article/csc/2023.v28n11/3407-3409/#> Acesso, 2024.

SARAMAGO, H.; FREITAS, F.; MEDEIROS, C. **Distribuição funcional da renda: aspectos conceituais e metodológicos e uma análise de decomposição para a parcela salarial no Brasil (1995-2015)**. In: Encontro Nacional De Economia Política, 23., 2018, Niterói. Anais [...]. Niterói: Sociedade Brasileira de Economia Política, 2018.

SOUZA, Jhamylle Antonye Amorim Marques de. **Análise do segmento de Barmans e Barwomans no Estado do Rio de Janeiro: período 2017 a 2022**. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2023-2. 49f.

AS SUBJETIVIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Geise Cristina da Silva⁸

RESUMO

O estudo traz por objetivo: descrever e interpretar as teorias subjetivas e as experiências que os professores relacionam com sua formação docente. Nos últimos tempos, as práticas docentes têm sido alvo de fortes críticas e a intenção de melhorar a qualidade educativa tem colocado um dos seus focos na formação de professores, com investigação crescente a nível nacional e internacional. A pesquisa apresenta um estudo descritivo-interpretativo das teorias subjetivas sobre os professores e o processo de formação docente. Utilizando metodologia qualitativa. O resultado do estudo aponta que a formação de professores se explica sobretudo através de teorias subjetivas, que consideram o trabalho do professor antes, durante e após a formação inicial, como importantes fontes de aprendizagem sobre a profissão, e que desvalorizam o impacto da aprendizagem do conhecimento semântico. Destaca uma teoria subjetiva que orienta a ação formativa do significado subjetivo dado à formação, à profissão e à docência. Durante a pesquisa, analisa-se o impacto de tais teorias subjetivas na formação docente, considerando seu conteúdo, estrutura e capacidade explicativa.

Palavras-Chave: Formação. Subjetividade. Educação. Profissão Docente.

ABSTRACT

The objective of the study is to: describe and interpret the subjective theories and experiences that teachers relate to their teaching training. In recent times, teaching practices have been the target of strong criticism and the intention to improve educational quality has placed one of its focuses on teacher training, with increasing research at national and international level. The research presents a descriptive-interpretive study of subjective theories about teachers and the teacher training process. Using qualitative methodology. The result of the study points out that teacher training is explained mainly through subjective theories, which consider the teacher's work before, during and after initial training, as important sources of learning about the profession, and which devalue the impact of teacher learning.

⁸**Graduação:** Pedagogia – Instituição Tangaraense de Ensino e Cultura-ITEC; **Pós-graduação:** Psicopedagogia - Instituição Tangaraense de Ensino e Cultura-ITEC; **Mestrado:** Universidad Internacional Tres Fronteras – UNINTER. geisecristina2021@gmail.com

semantic knowledge. It highlights a subjective theory that guides the formative action of the subjective meaning given to training, the profession and teaching. During the research, the impact of such subjective theories on teacher training is analyzed, considering their content, structure and explanatory capacity.

Keywords: Training. Subjectivity. Education. Teaching Profession.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o professor tem sido considerado uma variável fundamental na melhoria da educação, não existindo nenhuma política ou programa de intervenção que não o envolva em algum momento. De fato, no estudo de Rossato (2019), incorpora o fortalecimento da formação de professores como uma das suas quatro áreas de intervenção para a melhoria do ensino e aprendizagem.

Não obstante o exposto, a relação entre o processo formativo, a práxis educativa e os resultados não é totalmente clara. Então, Sa e Marsico (2022) explicam como a formação de professores parece ter pouco impacto nas instituições escolares, uma vez que os professores recém-formados acabam se adaptando rapidamente às rotinas escolares. Também é reconhecida a baixa relação entre os programas de formação tradicionais e a transferência do que foi aprendido para as práticas pedagógicas.

Os métodos atuais de formação de professores como explica Dias (2020) visam resgatar as aprendizagens identificadas pelos próprios professores como geradoras de práticas educativas bem-sucedidas. O exposto é factível de ser abordado a partir do paradigma de pesquisa do pensamento do professor, o que permite supor que se trata de profissionais que agem racionalmente, tomam decisões e que a maioria de suas ações tem algum tipo de relação com seus pensamentos. Assim, o problema de estudo

é abordado a partir de teorias subjetivas, definidas como interpretações e hipóteses de caráter argumentativo, sobre si e seu contexto. É interessante aqui conhecer as explicações dos envolvidos sobre sua formação profissional e como a relacionam com as práticas educativas.

Com esta reflexão surge o seguinte problema de estudo: Quais são as teorias subjetivas dos professores sobre o processo de formação e sua relação com as práticas educativas? O objetivo geral do estudo foi: descrever e interpretar as teorias subjetivas e as experiências que os professores relacionam com sua formação docente. Sobre os objetivos específicos: discorrer a respeito da definição de subjetividade; determinar sobre os efeitos da subjetividade na prática educativa dos professores.

Quanto à pertinência deste estudo, cabe destacar que os achados aqui apresentados contribuem para uma maior compreensão do processo de formação de professores, dada a necessidade urgente de alcançar melhorias nesse processo. Isto resgata o quadro interpretativo do próprio professor a partir de um tipo particular de crenças, ou seja, das suas teorias subjetivas, dada a influência decisiva que estas exercem na aprendizagem e implementação de inovações educativas, o que também permite lançar luz sobre os seus processos reflexivos, ambos fatores identificados como fundamentais para o desenvolvimento profissional docente.

2. FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A definição de formação de professores dependerá do modelo de formação que nela se baseia. Alarcão (2017) define-o como um campo de investigação científica teórico-prática que estuda o processo pelo qual os professores se integram em experiências de aprendizagem que lhes permitem melhorar os seus conhecimentos, competências e disposições, permitindo-lhes assim desenvolver intervenções educativas profissionais.

Nóvoa (2019), por outro lado, define a formação de professores como um processo de permanente aquisição, estruturação e reestruturação de conhecimentos, competências e valores para o desempenho da função docente; por sua vez, pode ser dividido em inicial e continuada. Constata uma dupla função formativa do professor: por um lado, aquela que corresponde aos saberes docentes e, por outro, às competências de desenvolvimento da pedagogia, que além de considerar as formas de ensinar, incluem a gestão educacional, o planejamento e a avaliação do currículo, do planejamento e da avaliação institucional.

Pesce (2014) incorpora o conceito de aprendizagem ao longo da vida, considerando que a formação docente não é resultado apenas das aprendizagens acadêmicas, mas também daquelas que ocorrem ao longo da vida, dentro e fora da escola. Em síntese, a formação de professores pode ser definida como o processo pelo qual o professor se forma como profissional da educação por meio de uma série de experiências formais e informais de aprendizagem, que ocorrem ao longo da vida.

Tal processo de formação dependerá da posição epistemológica assumida para compreender o que são currículo, docência, educação, escola e profissão docente. Pimenta (2018) propõe os seguintes modelos: prático artesanal, acadêmico, tecnicista eficiente e hermenêutico reflexivo. A partir deste último, promove-se a profissionalização docente e dá-se ênfase a processos reflexivos sobre a própria prática para a realização do trabalho docente.

Nóvoa (2019) coloca que o processo de formação dos professores compreende a formação acadêmico-tecnológica, onde o professor é considerado um técnico, enquanto no modelo prático, personalista e reconstrucionista social lhe é atribuído o status de profissional. Este último como complementa Alarcão (2017), baseia-se no paradigma do pensamento docente e identifica o professor como um profissional reflexivo.

Pensar o professor como ator de sua própria formação significa estabelecer diferenças claras no que diz respeito à forma como as organizações formadoras de professores vêm concebendo e assumindo a ação de formação de professores. Estes construíram um imaginário e a partir do local onde o constroem estabelecem um perfil de sua condição, tentando definir para quem faz a prática como se faz. Ao se reconhecer nas definições que os outros fazem sobre ele e sua prática, o professor acaba sendo um sujeito com deficiência, desprovido de poder e, portanto, seguindo os rumos estabelecidos pelas definições políticas e pelas elaborações teóricas. Somente quando o professor consegue romper com essas imagens que são construídas sobre ele, do poder ou do conhecimento, é que ele se afirma como ator social com possibilidade de redefinir e construir um tecido social e suas subjetividades.

Portanto, a formação docente tem assumido precedência no debate educacional, o que se observa na multiplicidade de eventos voltados à reflexão, ao debate e à promoção de ações para produzir mudanças na educação. Neste sentido, considera-se que uma condição fundamental e necessária é a participação protagonista dos próprios professores na sua formação e no seu campo de atuação. Isso se torna mais relevante quando essa formação se refere aos professores que estão em exercício profissional.

2.1. Teorias Subjetivas e Formação de Professores

As teorias subjetivas conforme Medeiros e Goulart (2022), são definidas como construções pessoais explicativas implícitas ou explícitas, com estrutura linguística argumentativa e de causa-efeito, que permitem interpretar o mundo e também o próprio comportamento; São de natureza individual e estão ligados ao social tanto na sua comunicação como na sua formação. Para Saviavi (2017), cumprem uma função central na pessoa, pois

permitem explicar e prever, ao mesmo tempo que orientam o comportamento, orientam a ação e melhoram a autoavaliação.

Bezerra & González (2019) ao caracterizar teorias subjetivas, sugere que elas seriam de natureza individual, estáveis e de longa duração; Relacionam-se com a própria pessoa e com o seu mundo, possuem uma estrutura argumentativa complexa, cumprem uma função paralela à das teorias científicas no sentido de que permitem explicar e prever fenômenos e podem ser explicados através do diálogo. Os pressupostos básicos desta abordagem são:

- ✓ Nas suas vidas diárias, as pessoas desenvolvem teorias sobre como o mundo funciona e as suas atividades.
- ✓ As teorias desenvolvidas pelas pessoas são aplicadas e avaliadas nas atividades da vida diária.
- ✓ A estrutura linguística destas teorias assemelha-se à das teorias científicas e os seus argumentos são organizados de forma interdependente.

Rossato, Matos e Paula (2018) em seus estudos sobre teorias implícitas sobre professores em formação, encontrou dois tipos de teorias sobre a aprendizagem e o papel do professor: a primeira delas é chamada de teorias simples, em cuja estrutura linguística se denota uma relação limitada entre ensino e aprendizagem, e em que, além disso, o professor assume o papel de formador gerencial; a segunda delas, teorias desenvolvidas, apresenta um enunciado que considera o complexo processo de ensino e aprendizagem, no qual o aluno é quem assume papel ativo.

Sa e Marsico (2022) também destacaram a simplicidade das teorias subjetivas dos professores. Rossato (2019) comenta sobre teorias subjetivas da formação inicial de educadores, alerta para uma tendência à sua escassez e à presença de julgamentos descritivos sobre o tema abordado, podendo-se interpretar que o grupo de professores estudado apresentaria um nível pré-teórico.

Martínez e Ahumada (2016) realiza um estudo sobre a mudança das teorias subjetivas dos professores sobre o ensino e a aprendizagem de valores. De modo geral, observa-se que é possível promover mudanças nas teorias subjetivas dos professores por meio da sua participação na formação em educação de valores, o que pode ser resumido em maior autonomia, protagonismo e percepção de efetividade no ensino de valores.

Os professores como apontam Bezerra & González (2019), identificam experiências de aprendizagem na profissão como:

- ✓ Práticas pedagógicas que regulam a convivência escolar, o desenvolvimento moral e emocional do aluno: nota-se a aprendizagem do respeito, do carinho e do compromisso com o aluno, bem como a sua formação em valores;
- ✓ Práticas pedagógicas acadêmicas: consistem em procedimentos de aprendizagem sobre como ensinar.

A formação de professores é caracterizada de forma diferentes ações e etapas. Embora em todos os casos se indique que esta etapa de formação representa apenas uma percentagem mínima de conhecimento profissional. Rossato, Matos e Paula (2018) argumenta que através da teoria subjetiva latente: existem políticas educacionais governamentais de baixa exigência e pouco controle para a formação docente atual, portanto as escolas possuem um sentido de educação que facilita o acesso a esta carreira e a qualidade do ensino diminui e o resultado são professores menos competentes e empenhados.

Uma análise mais detalhada por Rossato (2019), revela teorias subjetivas que se referem aos seguintes fatores que impactam a formação profissional:

- ✓ O currículo formal na formação de professores: os professores relatam que durante o processo de formação são ensinados três tipos de

- conhecimentos: semânticos ou teóricos, avaliados como complexos, não ajustados à realidade escolar e em muitos aspectos inúteis;
- ✓ Avaliativo e ético, ensinado sistematicamente na escola normal; Na universidade, isso é alcançado em algum nível, embora principalmente através de experiências de aprendizagem não formal;
 - ✓ Método de ensino: todos os professores valorizam as experiências de práticas pedagógicas como método de ensino, principalmente em escolas com níveis significativos de vulnerabilidade social.

O exposto está organizado em uma teoria subjetiva, cujo conteúdo manifesta a seguinte explicação: durante a formação docente, o aprendizado é aprendido por meio de experiências práticas de alta complexidade em escolas vulneráveis, haja vista que o teórico não se ajusta à realidade escolar. As teorias subjetivas que apontam o ato de aprender fazendo como causa do bom desempenho profissional, e que explicam a maior ou menor intensidade da utilização deste tipo de ensino apelando a fatores sociais e institucionais.

Outra teoria subjetiva conforme Andreozzi (2018), os professores reconhecem a necessidade de manter uma formação profissional constante e consideram o aperfeiçoamento relevante para o bom exercício da sua profissão. Essa vontade de continuar a formação é explicada pela indicação de que o desenvolvimento acelerado do conhecimento leva à necessidade de atualização contínua. No entanto, são apresentadas teorias subjetivas que explicam a dificuldade em conseguir isso. Tais teorias apresentam em sua estrutura argumentativa causas administrativas (por exemplo, autorizações e horas disponíveis) e acesso a esse tipo de ensino: a primeira delas argumenta que não estão reunidas as condições administrativas para participar de espaços de formação continuada presenciais, Portanto, torna-se muito difícil conseguir uma formação continuada; a segunda é que a formação continuada é ministrada majoritariamente à distância, dado que nem sempre os cursos

presenciais são ministrados na área de residência, pelo que o acesso aos mesmos é difícil.

Do ponto de vista de González Rey (2018), apresenta-se uma teoria subjetiva que relaciona políticas de avaliação de resultados com o desenvolvimento da profissão. Basicamente, explica-se que estes instrumentos funcionam como medidas de pressão que incentivam os professores a reverem as suas práticas pedagógicas e a esforçarem-se para as corrigir. A análise das teorias subjetivas dos professores segundo Bezerra & González (2019), permite levantar a hipótese da orientação de ação que eles poderiam ter. A orientação de ação no que chamamos de sentido de formação, profissão e docência, visto que na base se observam teorias subjetivas que inibem ou mantêm tais comportamentos possíveis, cuja estrutura argumentativa contém uma causa que representa justamente o que o professor busca, visto que o posiciona como fator de valor. O sentido administrativo da formação para Mancebo (2019):

[...] aqueles que apresentam esse sentido explicam que a formação de professores deve visar sobretudo o desenvolvimento de competências genéricas ou comportamentais relacionadas à responsabilidade com questões administrativas, e que esta está organizada em uma teoria subjetiva que mantém a ação (MANCEBO, 2019, p. 65).

Como aponta o autor, que posiciona a estes fatores como uma causa importante do bom desempenho profissional e que pode levar a uma orientação para uma ação que consiste em procurar esse tipo de formação ou estabelecer-se como formador. A formação de professores segundo González Rey (2018), traz um significado que a interpreta como uma oportunidade que permite lucro às instituições formadoras e aos professores em formação para melhorar o seu rendimento económico. A profissão docente faz sentido na medida em que permite ao indivíduo alcançar um melhor estatuto social e nível económico, ingressando numa carreira de fácil acesso.

Nas explicações de Alarcão (2017), para ser professor é preciso estar disposto a enfrentar os vários obstáculos e exigências, além de pouco reconhecimento da profissão. Disso infere-se que a ação do professor está orientada, em algum nível, para a aceitação de tais sacrifícios e, portanto, para a permanência na sua prática profissional. O significado de ensinar faz sentido se a escola obtiver bons resultados em provas que medem a qualidade do ensino; a formação de professores é um processo complexo que ocorre durante uma longa etapa da vida, resultante de experiências formais e informais de aprendizagem. Cada um deles inclui teorias subjetivas que relacionam experiências de aprendizagem.

O conhecimento profissional do professor conforme Gomes e Gonzalez Rey (2018), se constitui por meio de uma série de experiências formais e informais de aprendizagem. O professor adquire conhecimento, que responde fundamentalmente ao modo de ensinar e regula o comportamento com um relativo grau de inconsciência, ou seja, conhecimento em algum nível implícito. Neste tipo de conhecimento, Pimenta (2018) coloca que uma posição importante é ocupada pela formação docente:

[...] A partir dessas constatações, os professores desenvolvem uma vocação para a profissão e, ao mesmo tempo, adquirem conhecimentos sobre as práticas pedagógicas acadêmicas e aprendem a regular a relação professor-aluno. Esta constatação parece-nos de grande relevância, dado que, por um lado, implica a aprendizagem de conhecimentos profissionais que se adquirem enquanto está em processo de formação através de uma interação com a prática (PIMENTA, 2018, p. 34).

Ou seja, segundo a autora, formação docente é um importante insumo para o desenvolvimento de teorias subjetivas que regulam a didática docente. É necessário, então, instalar espaços de formação que permitam o reconhecimento, por parte do educador, dos conhecimentos iniciais da profissão, sua análise e relação com futuras práticas pedagógicas.

Nesse sentido, aceitamos a proposição de Libâneo (2014), da relevância do ato reflexivo sobre o próprio pensamento e práticas

pedagógicas, além de uma análise crítica que possibilite o reconhecimento, a validação ou reconstrução, não apenas do ponto de vista científico, mas também do ponto de vista avaliativo e pragmático. Implica rever a fonte do conhecimento, a forma como alimenta o desenvolvimento de teorias subjetivas durante a formação e o exercício da profissão, e a proximidade que tem com a aprendizagem das teorias científicas educacionais. O que se propõe consiste não apenas em tornar explícito o conteúdo implícito das teorias subjetivas elaboradas, mas também em desenvolver ativamente um metaconhecimento delas e, portanto, do que é educativo.

O processo de prática profissional segundo Martínez e Ahumada (2016) deve ser muito valorizado e posicionado pelos professores como uma intensa experiência de aprendizagem, principalmente quando realizado em escolas com índices de vulnerabilidade social significativos, dado o desafio que impõem. Este último é de particular importância, visto que é possível que a aprendizagem de tais teorias subjetivas ocorra em algum nível de forma implícita, ou seja, a partir da observação dos comportamentos da prática profissional dos professores na prática, cujas teorias subjetivas que sustentam suas ações. Diante desses achados, isso faz sentido se considerarmos que os professores relatam a existência de um mínimo de espaços formais de formação para a profissão dentro da escola, o que reduz a possibilidade de análise e reflexão sobre a educação.

Dessa forma, durante o exercício da profissão inicia-se uma nova etapa de formação. Corresponde a um período em que o professor integra o que aprendeu, em grande medida, em teorias subjetivas que representam a sua posição pessoal em relação à educação. A organização desse conhecimento é complexa e ainda está em discussão. Gomes e Gonzalez Rey (2018) alertam para a possibilidade de encontrar teorias subjetivas com algum grau de inconsistência entre aquelas representadas superficialmente ou explícitas em relação àquelas localizadas em um nível mais profundo

(implícitas), atribuindo a estas últimas maior generalidade, raízes, profundidade e estabilidade.

É possível afirmar a presença no professor de determinados significados educacionais dependendo das características das teorias subjetivas que estão na base. Neste estudo, Portanto, refere a um tipo particular de teorias subjetivas do professor cuja orientação para a ação permite identificar determinados significados na base daquilo que ensina, da sua profissão e do processo de formação. São explicações que os professores apresentam quando refletem sobre a função que atribuem à profissão, à docência e à sua formação profissional. Isto é consistente com as conclusões relativas aos resultados que os professores desejam alcançar ou pensam que podem ser alcançados através do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados neste estudo evidenciam que a teoria subjetiva corresponde a respeito da formação do professor que é intensamente construída, sendo uma importante fonte de informação em que as experiências de aprendizagem são ocorridas antes e durante a prática profissional. Com base nas conclusões, o exercício profissional pode ser promovido sobretudo porque adquire significado à medida que se alcança maior estatuto social e melhores rendimentos a partir de um sentido social da profissão, basicamente porque adquire significado na possibilidade de contribuir para o progresso da sociedade. Acreditamos que é necessário aprofundar pesquisas que deem conta da orientação para a ação das teorias subjetivas, a fim de responder questões não levantadas por esses achados, por exemplo, o quanto isso impacta o significado da profissão, do ensino e da formação, do comportamento, que tipo de sentidos estão relacionados com um melhor desempenho profissional, como se configuram esses sentidos ou

quais as causas subjacentes; e por fim, como podem buscar um sentido desses fatores mais vinculado a práticas pedagógicas bem-sucedidas.

Como consequências, é prudente que os programas de formação inicial e continuada não considerem apenas o significado que o professor atribui à educação, mas também busquem impactá-la por meio de espaços de análise crítica sobre a finalidade da docência, da formação e da profissão docente. Isto implica levar a análise a um nível epistemológico e avaliativo desses temas.

A teoria subjetiva nesses achados refere-se à formação inicial e continuada do professor, e seu conteúdo latente que pode ser ajustado à realidade escolar, pelas características dos formadores e pelas políticas educacionais. Por fim, resta salientar que a discussão desenvolvida deve ser assumida como hipótese e para unidades de análise semelhantes à estudada. O propósito desta pesquisa foi apenas contribuir para a compreensão de um aspecto fundamental para a eficácia educativa, qual seja, a formação docente, mas a partir de um modelo teórico que coloque os saberes do professor, especificamente as teorias subjetivas, como fundamento de suas práticas educacionais.

Portanto, o desenvolvimento profissional está ligado à responsabilidade do professor, mostra o seu compromisso com a renovação e melhoria do ensino. Para que isso seja eficaz, não é possível ensinar sempre a mesma coisa, da mesma forma e independentemente das características do grupo de alunos, dos anos decorridos ou das alterações curriculares. As imagens que os professores têm sobre a aprendizagem ao longo da vida estão, portanto, ligadas à ideia de mudança, de inovação educativa. A consequência é assumir o aperfeiçoamento como algo inerente ao trabalho docente, como responsabilidade ética da profissão.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

ALMEIDA, S. F. C. de. **Sintomas do Mal-estar na Educação**: Subjetividade e Laço Social. In: KUPFER, M. C. & LAJONQUIÈRE, L. (Orgs.). *A Psicanálise, a Educação e os impasses da subjetivação no Mundo Moderno*. Anais do II Colóquio do LEPSI. São Paulo: USP, p. 42-48. 2020.

ANDREOZZI, M. L. **Educação e subjetividade**. In: *Educação e subjetividade: subjetividade e modernidade*. São Paulo, v.1, n. 1, p.79-102, 2018.

BEZERRA, M. S., & GONZÁLEZ Rey, F. L. **Aprendizagem escolar e subjetividade: uma compreensão para além da dimensão assimilativa do aprender**. In M. C. V. R. Tacca, A. Mitjáns Martínez, F. L. González Rey, & C. M. M. Coelho (Orgs.), *Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento: estudos de caso em foco* (11^a ed., pp. 101-118). Alínea, 2019.

DIAS, S. **Psicanálise e pós-modernidade**: qual a articulação possível? *Educação e Subjetividade: subjetividade e modernidade*. São Paulo. V.1, n.1, p.103-136, 2020.

GOMES, C.; GONZALEZ REY, F. L. **Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental**. *Rev. bras. educ. espec.* [online], v. 14, n. 1, p. 53-62, 2018.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. Pioneira Tomson Learning, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2014.

MANCIBO, D. **Contemporaneidade e efeitos de subjetivação**. In: BOCK, A.M.M. (Org.). *Psicologia e o compromisso social*. 2. ed. São Paulo: Vozes. p. 75-92, 2019.

MAQUERA-MAQUERA, Yanet Amanda and VERMEJO-PAREDES, Saúl. **Subjetividades e atuação pedagógica do corpo docente de educação física em contextos de diversidade cultural na região de Puno-Peru**. *Educare* [online]. 2021, vol. 25, n. 2, pp. 155-173. ISSN 1409-4258. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.9>.

https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582021000200155&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso, 2024.

MARTÍNEZ DJC, AHUMADA JRC. **Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional.** Rev Bras Educ [Internet]. 2016 Apr;21(65):299–324. Available from: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216517>. Acesso, 2024.

MEDEIROS, Amanda Marina Andrade; GOULART, Daniel Magalhães. **O subjetivo e o operacional na aprendizagem em ciências: uma articulação entre tipos de aprendizagem e tipos de conteúdo.** Ens. Pesqui. Educ. Ciênc., Belo Horizonte, v. 24, e 39990, 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172022000100501&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 mar. 2024. Epub 05-Jul-2022. <https://doi.org/10.1590/1983-21172022240115>. Acesso, 2024.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola.** Educação & Realidade, v. 44, n.3, p. 1 – 15, 2019.

PESCE, L. **Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo.** EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 33, p. 157-172, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71531141010.pdf> Acesso em: 2024.

PIMENTA. Selma Garrido. (org.). **Didática e Formação de Professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal.** São Paulo. Cortez, 2018.

ROSSATO, M, MATOS JF, PAULA RM de. **A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas.** Educ rev [Internet]. 2018 ;34:e169376. Available from: <https://doi.org/10.1590/0102-4698169376>. <https://www.scielo.br/j/educ/a/nRTFphY9kYYzx4XSXdRpjGq/#> Acesso, 2024.

ROSSATO, M. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar.** Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2019.

SA, Ana Luiza de França; MARSICO, Giuseppina. **A Institucionalização Escolar e sua Contribuição para a Produção de Transtornos de Aprendizagem: um Estudo sobre a Subjetividade Social da Escola.** Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 28, e 0003, 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382022000100317&lng=pt&nrm=iso>. Epub 09-Ago-2022. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382022000100317&script=sci_arttext&lng=pt Acessos 2024.

SAVIAMI, D. **Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade.** In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade.* Campinas: Autores Associados, p. 21-52, 201.

A IMPORTÂNCIA DA IMPLEMENTAÇÃO DO CONCEITO CAMPUS VERDE NO BRASIL

Alessandro Garcia de Castro⁹

RESUMO

Neste estudo, é evidenciado por meio de uma análise de literatura a relevância da implementação de ações sustentáveis em um ambiente acadêmico, como forma de diminuir o impacto ambiental das atividades realizadas e fomentar a conscientização ambiental entre os frequentadores. A administração de resíduos, a utilização de fontes de energia limpa, o estímulo ao transporte sustentável e a integração de tecnologias ecologicamente corretas são algumas das medidas adotadas em um campus ecológico. A realização de programas de conscientização ambiental pode auxiliar na formação de indivíduos comprometidos e educados em relação à preservação do meio ambiente. Vale ressaltar que a implementação de práticas sustentáveis em um campus universitário não só colabora para a proteção ambiental, como também pode influenciar positivamente na saúde e na qualidade de vida dos frequentadores.

Palavras-chave: Campus Verde. Sustentabilidade. Meio Ambiente.

ABSTRACT

In this study, the relevance of implementing sustainable actions in an academic environment is highlighted through a literature analysis, as a way of reducing the environmental impact of the activities carried out and promoting environmental awareness among those attending. Waste management, the use of clean energy sources, encouraging sustainable transport and the integration of environmentally friendly technologies are some of the measures adopted in an ecological campus. Carrying out environmental awareness programs can help to form individuals who are committed and educated in relation to preserving the environment. It is worth mentioning that the implementation of sustainable practices on a university campus not only contributes to environmental protection, but can also positively influence the health and quality of life of those attending.

Keywords: Green Campus. Sustainability. Environment.

⁹**Graduação:** Administração pela UFRRJ; **Pós-graduação:** Docência do ensino Fundamental, Médio e Superior pela UCAM; **Mestrado: Sistemas de Gestão** pela UFFUniversidad de Desarrollo Sustentable – UDS-PY; **Doutorado:** em Ciências da Administração pela Universidad de Desarrollo Sustentable – UDS-PY; **Pós-Doutorado:** em Administração pela Universidad de Desarrollo Sustentable – UDS-PY. garciaecastro@gmail.com

1- INTRODUÇÃO

Quando trata-se do assunto sustentabilidade, pensa-se de imediato em Grandes empresas e seus impactos na sociedade, principalmente nas questões Ambientais.

Segundo Kempka (2017), as universidades, principalmente as públicas, devido ao seu caráter de atender aos interesses e necessidades dos usuários, têm o desafio de trabalhar de maneira sustentável. Acrescenta-se a isso o fato de elas serem um espaço de construção do conhecimento e da pesquisa e, dessa forma, passam a ser vistas como responsáveis pela promoção da ampliação e aplicação dos conceitos de sustentabilidade na sociedade.

Um fator que reforça a ideia de que as universidades devem tornar-se sustentáveis é o fato de que elas também podem causar degradação ambiental e poluição em seus Campi, uma vez que envolvem diversas atividades de ensino, pesquisa, extensão e de operação (bares, restaurantes, alojamentos, dentre outros). Acrescenta-se também que são compostas de infraestrutura básica, utilizando-se de água, energia e saneamento e geram diversos tipos de resíduos, bem como contribuem para o consumo de recursos naturais (TAUCHEN; BRANDLI, 2006; GOMES, 2020).

Alshuwaikhat e Abubakar (2018) reforçam esse conceito ao afirmar que as universidades podem ser comparadas a pequenas cidades, visto o tamanho, a população, as atividades desenvolvidas, o consumo de energia e materiais, as atividades e as operações em ensino e pesquisa que possuem e podem ocasionar degradação ao meio ambiente.

Estes fatores demonstram que as universidades devem procurar reduzir tais impactos ambientais e servir de exemplo no cumprimento da

legislação, além de passar a colocar em prática os conhecimentos teóricos construídos nos espaços universitários (THAUCHEN; BRANDLI, 2006).

2. CAMPUS VERDE

Segundo Velazques *et al.* (2006 apud ALSHUWAIKHAT; ABUBAKAR, 2018), uma universidade sustentável pode ser definida como sendo aquelas que contribuem para minimizar os impactos negativos no ambiente e nas questões sociais e econômicas.

Para Leal Filho (2019, p. 12), o conceito de sustentabilidade passou por três fases principais, sendo que na primeira fase (1987-1997) a sustentabilidade era vista como preocupação para as nações. Já na segunda fase (1998-2002), a preocupação passou para os indivíduos e as instituições. Na terceira fase (2003 até hoje) passou a envolver os governos, indivíduos, instituições e as empresas. Nesse sentido, toda a sociedade é vista como responsável pela degradação ambiental, bem como, por buscar alternativas que visem a sustentabilidade (LEAL FILHO, 2019).

Alshuwaikhat e Abubakar (2018) propõem um modelo para alcançar a sustentabilidade no Campus, o que poderia auxiliar nas práticas de gestão ambiental nas universidades. Tal ação se daria por meio da integração de três estratégias, a saber: Sistema de Gestão Ambiental na Universidade; Participação Pública e Responsabilidade Social; Ensino da Sustentabilidade Ambiental e Pesquisa. De acordo com os autores, cada estratégia tem algumas iniciativas que poderiam contribuir para tornar a universidade sustentável.

Este modelo mostra que, para uma universidade ser sustentável, ela precisa trabalhar com um Sistema de Gestão Ambiental, que vise à Gestão Ambiental e melhoramentos, bem como o Campus Verde. Acrescenta-se a necessidade da participação pública e a responsabilidade social, levando em

conta os serviços comunitários e a justiça social. Insere-se também o ensino da sustentabilidade e pesquisa por meio de conferências, seminários, cursos, currículo.

Na visão de Tauchen e Brandli (2006), há duas principais linhas de pensamento relacionadas ao papel das universidades em relação ao desenvolvimento sustentável: uma delas enfoca a questão educacional, de modo que pela formação elas possam contribuir na capacitação e conscientização de seus egressos, para que após formados, incluam em suas práticas profissionais a devida atenção às questões ambientais; já a outra linha refere-se à implementação de Sistema de Gestão Ambiental (SGA) nas universidades, podendo servir como modelo e exemplo prático de gestão e ações sustentáveis para a comunidade acadêmica e pessoas interessadas ao tema.

A interação dessas duas correntes é a prática ideal para a busca da sustentabilidade, porém, a educação para o desenvolvimento sustentável pode atingir uma esfera global efetivamente no momento em que profissionais de todas as áreas entendem sua influência no ambiente. (BRANDLI et al. (2011, p. 23)

2.1 PRÁTICAS ADOTADAS EM CAMPUS VERDE

A primeira prática adotada em um campus verde é a gestão de resíduos sólidos. Segundo Fong et al. (2019), o objetivo é reduzir a quantidade de resíduos gerados, através da implementação de políticas de redução, reutilização e reciclagem de materiais. Nesse sentido, é importante que as instituições de ensino invistam em infraestrutura para a separação e coleta seletiva de materiais recicláveis.

Outra prática importante é a adoção de sistemas de energia renovável. Segundo Padmanaban *et al.* (2021), a utilização de fontes de energia renovável, como a energia solar e eólica, pode reduzir

significativamente as emissões de gases de efeito estufa e contribuir para a mitigação das mudanças climáticas.

Além disso, a utilização de transporte sustentável é uma prática que pode ser adotada em um campus verde. Segundo Ahsan et al. (2021), a promoção de alternativas ao uso de automóveis, como bicicletas e transporte público, pode reduzir as emissões de gases de efeito estufa e melhorar a qualidade do ar.

Outra prática importante em um campus verde é a utilização de tecnologias verdes. Segundo Adeyemo *et al.* (2020), a implementação de tecnologias sustentáveis, como sistemas de iluminação eficientes e edifícios verdes, pode reduzir o consumo de energia e água e, conseqüentemente, contribuir para a redução do impacto ambiental das atividades realizadas no campus universitário.

2.2 IMPACTOS AMBIENTAIS DAS PRÁTICAS ADOTADAS EM CAMPUS VERDE

As práticas adotadas em um campus verde têm impactos significativos no meio ambiente. A gestão de resíduos sólidos, por exemplo, contribui para a redução da quantidade de resíduos enviados para aterros sanitários, o que pode reduzir a contaminação do solo e da água subterrânea (FONG *et al.*, 2019).

A adoção de sistemas de energia renovável, por sua vez, pode reduzir as emissões de gases de efeito estufa e contribuir para a mitigação das mudanças climáticas (PADMANABAN *et al.*, 2021). Além disso, a utilização de transporte sustentável pode reduzir as emissões de gases poluentes e melhorar a qualidade do ar (AHSAN et al., 2021).

A implementação de tecnologias verdes, como sistemas de iluminação eficientes e edifícios verdes, pode reduzir o consumo de energia e água e, conseqüentemente, contribuir para a redução do impacto ambiental das atividades realizadas no campus universitário (ADEYEMO *et al.*, 2020).

Além dos impactos ambientais, a adoção de práticas sustentáveis em um campus universitário pode ter impactos positivos na saúde e no bem-estar dos usuários. Segundo Oliveira *et al.* (2019), a presença de áreas verdes pode contribuir para a redução do estresse e da ansiedade, além de melhorar a qualidade de vida dos estudantes e funcionários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção de práticas sustentáveis em um campus universitário é importante não apenas para a redução do impacto ambiental das atividades realizadas, mas também para a promoção da educação ambiental. A educação ambiental pode ser entendida como um processo contínuo de aprendizagem, que busca conscientizar os usuários sobre a importância da preservação do meio ambiente.

Nesse sentido, a promoção de atividades de educação ambiental em um campus verde pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente. As atividades como campanhas de conscientização, palestras e eventos relacionados à sustentabilidade podem ajudar a disseminar a cultura da sustentabilidade entre os usuários do campus universitário.

A adoção de práticas sustentáveis em um campus universitário pode contribuir para a redução do impacto ambiental das atividades realizadas, além de promover a educação ambiental entre os usuários. A gestão de resíduos sólidos, a adoção de sistemas de energia renovável, a utilização de

transporte sustentável e a implementação de tecnologias verdes são algumas das práticas adotadas em um campus verde.

Conclui-se, que além disso, a promoção de atividades de educação ambiental pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente. É importante ressaltar que a adoção de práticas sustentáveis em um campus universitário não só contribui para a preservação do meio ambiente, mas também pode ter impactos positivos na saúde e no bem-estar dos usuários.

REFERÊNCIAS

ADEYEMO, A. et al. **Green Campus: Potentials and Challenges for Sustainability**. Energy Reports, v. 6, p. 937-944, 2020.

AHSAN, A. et al. **Role of University Campuses in Reducing Carbon Footprint in Bangladesh**. Journal of Cleaner Production, v. 280, p. 124361, 2021.

ALSHUWAIKHAT, H. M.; ABUBAKAR, I. **An integrated approach to achieving campus sustainability: assessment of the current campus environmental management practices**. Journal of Cleaner Production, China, v. 16, p. 1777-1785, 15 jan. 2018. Disponível em: <www.elsevier.com/locate/jclepro>. Acesso em: 20 out. 2023.

FONG, Y. S. et al. **A Review on the Strategies for Implementing Campus Sustainability**. Journal of Cleaner Production, v. 240, p. 118133, 2019.

GOMES, M. F. **Evolução histórica do ensino superior brasileiro**. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIII, n. 82, nov. 2020. Disponível em: <<http://goo.gl/jG44ac>>. Acesso em: 30 maio 2023.

KEMPKA, S. B. **A Emergência do Conceito de Universidade Verde na UFSM, Campus Frederico Westphalen**. 2016. 160p. Dissertação (mestrado). UFSM, RS. 2017.

LEAL FILHO, Walter. **Applied Sustainable Development: A Way Forward in Promoting Sustainable Development in Higher Education Institutions**. In: LEAL FILHO, W. **World Trends in Education for Sustainable Development**. Peter Lang, 2019. Cap. 1. p. 9-27. Disponível em: <<http://www.haw->

amburg.de/fileadmin/user_upload/FakLS/6Forschung/FTZ-ALS/PDF/World_Trends_Book_Promo.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

OLIVEIRA, C. M. et al. **Ambiente universitário saudável: a importância de áreas verdes em campus universitário**. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, v. 44, e5, 2019.

PADMANABAN, S. et al. **A Review of Renewable Energy Integration into Smart Campuses: Challenges and Solutions**. Renewable Energy, v. 175, p. 1057-1072, 2021.

ROCHA, P. et al. **Educação ambiental na universidade: estudo de caso do Campus Verde da Universidade Estadual de Roraima**. Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 15, n. 1, p. 189-204, 2020.

RODRIGUES, L. L. et al. **A Educação Ambiental como Estratégia de Promoção da Sustentabilidade em Instituições de Ensino Superior**. Revista Brasileira de Gestão Ambiental, v. 14, n. 4, p. 584-594, 2020.

TAUCHEN, J.; BRANDLI, L. **A gestão ambiental em instituições de ensino superior: modelo para implantação em campus universitário**. Gestão e Produção, Passo Fundo, v. 13, n. 3, p. 503-515, set- dez, 2006. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/gp/v13n3/11.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2023.

PROPOSTA DE MODELO PARA IMPLEMENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DE SGA EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Alessandro Garcia de Castro¹⁰

RESUMO

Este artigo se constitui na formulação de uma proposta de diretrizes para implantação de sistema de gestão ambiental em IES (Instituição De Ensino Superior). A metodologia se traduz em revisão da literatura e de documentos, realização de grupo focal, análise e discussão de resultados. Os achados deste artigo são provenientes dos métodos de revisão da literatura e do grupo focal. a revisão mostrou que o escopo do sistema de gestão ambiental. A base para a transformação na gestão da organização foi o conhecimento das suas reais necessidades ambientais e educacionais. No resultado da pesquisa preliminar foi percebido que a falta de uma política ambiental e o desconhecimento dos seus aspectos ambientais geravam ações de núcleos paradigmáticos distintos. A contribuição para as práticas organizacionais do caso estudado situa-se em avançar no aperfeiçoamento da aplicação de princípios à responsabilidade ambiental. No que tange a contribuição para as ciências da gestão organizacional, este estudo contém análise estruturada de aplicação de princípios de gestão ambiental em instituição de ensino, o que é considerado um aporte original à literatura. Ao final do estudo são apresentadas diretrizes com o propósito de aplicação de princípios de sistemas de gestão ambiental a instituição de ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema de Gestão Ambiental. Sistema de Gestão. Gestão de Instituição de Ensino Superior.

¹⁰**Graduação:** Administração pela UFRRJ; **Pós-graduação:** Docência do ensino Fundamental, Médio e Superior pela UCAM; **Mestrado: Sistemas de Gestão** pela UFFUniversidad de Desarrollo Sustentable – UDS-PY; **Doutorado:** em Ciências da Administração pela Universidad de Desarrollo Sustentable – UDS-PY; **Pós-Doutorado:** em Administração pela Universidad de Desarrollo Sustentable – UDS-PY. garciaecastro@gmail.com

ABSTRACT

This article constitutes the formulation of a proposal for guidelines for implementing an environmental management system in HEIs (higher education institutions). The methodology involves reviewing literature and documents, holding a focus group, analyzing and discussing results. The findings of this article come from literature review and focus group methods. The review showed that the scope of the environmental management system. The basis for the transformation in the organization's management was the knowledge of its real environmental and educational needs. The results of the preliminary research revealed that the lack of an environmental policy and the lack of knowledge about its environmental aspects generated actions with different paradigmatic nuclei. The contribution to the organizational practices of the case studied lies in advancing the improvement of the application of principles to environmental responsibility. Regarding the contribution to the sciences of organizational management, this study contains a structured analysis of the application of environmental management principles in an educational institution, which is considered an original contribution to the literature. At the end of the study, guidelines are presented with the purpose of applying principles of environmental management systems to higher education institutions.

KEYWORDS: Environmental Management System. Management System. Management Of Higher Education Institution.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente as empresas têm sentido a necessidade de ter no seu quadro funcional trabalhadores capacitados para atuarem nas questões ambientais contemporâneas. Essa necessidade é oriunda da crise ambiental que se instaurou no mundo contemporâneo. A globalização pautada pela sociedade de consumo levou ao limite crítico as reservas naturais do planeta, causando uma redução, sem precedente, da biodiversidade do mundo. Formar um profissional com competência para lidar com a dicotomia natureza e desenvolvimento, requer da instituição capacidade de internalizar as questões ambientais nos seus processos educacionais.

Para alcançar este objetivo, as instituições de ensino superior necessitam promover em seus processos alterações no modelo convencional, além de fomentar a produção de conhecimento relevante para as questões emergentes dos problemas da globalização, principalmente os ambientais.

A proposta de implantação de um sistema de gestão ambiental (SGA) em instituições de ensino superior deve levar em consideração, inicialmente, a natureza dos aspectos e impactos de suas atividades, bem como a preocupação com o uso sustentável dos recursos naturais, além de direcionar seus processos pedagógicos na formação de um novo saber ambiental.

Apesar de novo é comum encontrar-se profissionais interessados em fazer um bom trabalho, acreditando está resolvendo os problemas ambientais. Porém só o interesse não basta, é preciso buscar a essência do conhecimento sobre: sistema de Gestão Ambiental, Legislação Ambientais e correlatas para desenvolver ações eficazes e consolidadas no caminho de uma ecoeficiência das organizações e nos seus produtos e Serviços.

Pode-se dizer que a ecoeficiência é alcançada mediante o fornecimento de bens e serviços a preços competitivos que satisfaçam as necessidades humanas e tragam qualidade de vida, ao mesmo tempo em que reduz progressivamente o impacto ambiental e o consumo de recursos ao longo do ciclo de vida, a um nível, no mínimo, equivalente à capacidade de sustentação estimada da Terra (conceito elaborado pelo World Business Council for Sustainable Development – WBCSD, em 1992).

Também pode-se dizer que ecoeficiência é saber combinar desempenho econômico e ambiental, reduzindo impactos ambientais, usando mais racionalmente matérias-primas e energia; reduzindo os riscos de acidentes e melhorando a relação da organização com as partes interessadas (*stakeholders*).

A política ambiental é o elemento primordial para alinhar ações e procedimentos dentro dos processos e atividades internas e externas de um empreendimento comercial, empresarial e Educacional.

A base utilizada para construir uma política Ambiental é a Norma ISO 14000. Principalmente a 14001 que apresenta requisitos para uso de um Sistema de Gestão Ambiental.

Assim, o presente estudo busca apresentar uma proposta para implementação e acompanhamento de sistema de gestão ambiental em IES.

2. MEIO AMBIENTE E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

2.1 Conflitos ambientais, sociais e políticos

A externalidade ambiental sempre foi um problema na visão econômica, por ter dificuldades de enquadrá-la na lei de mercado. A economia sempre procurou descartar nas suas equações a tentativa de valorar o meio ambiente. De acordo com Mantovani que cita Grove-White (1997, p. 125), “os economistas pressupõem que, se a realidade econômica domina o governo moderno, as prioridades ambientais também precisam ser expressas nestes termos”. Sendo Assim, as empresas procuravam deixar as questões mais complexas da preservação e recuperação do meio ambiente para entidades governamentais. Claro que esta atitude derivava do fato das organizações não necessitarem e não eram pressionadas a incluírem nos seus produtos e serviços os custos ambientais.

Segundo Stephanou (2020), A preservação do meio ambiente tem se tornado cada vez mais foco de preocupação da sociedade e os agentes envolvidos demonstram de forma bastante dinâmica suas ambições e expectativas.

2.2 Pensamento econômico x Pensamento ecológico

Leff (2009, p. 184) afirma que “A problemática ambiental é uma questão eminentemente política e epistemológica”. De acordo com o *Relatório Brundtland* (CMMAD, 1988, p. 49), o desenvolvimento sustentável deve ser entendido como: [...] um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender as necessidades e aspirações humanas.

2.3 Sistema de gestão ambiental (SGA) – Aspectos práticos para instituição de ensino superior

Os processos de normalização na questão da qualidade do produto trouxeram muitos ganhos para a sociedade consumista, garantindo primeiramente o foco no produto final e hoje garantindo os processos na fabricação dos produtos. Essa virada do olhar para os processos pode garantir uma melhora significativa na padronização do produto final. A norma 14001:2004 já nasceu incorporando essas modificações procurando analisar seus aspectos pela ótica dos seus processos de produção.

Para garantir esse gerenciamento dos aspectos ambientais a Norma 14001:2004 contém 18 requisitos objetivando equilibrar a proteção ambiental e a prevenção da poluição e é aplicável a qualquer tipo de tamanho de organização. Para a Norma ABNT ISO 14001:2004, um Sistema de Gestão Ambiental (SGA) corresponde a “parte de um sistema de gestão de uma organização utilizada para desenvolver e implementar sua política ambiental e para gerenciar seus aspectos ambientais”. A norma está organizada em quatro (4) seções:

Quadro 1. Requisitos da norma ABNT NBR ISO 14001:2004

	Cláusulas ISO 14001:2004 – Referentes a Gestão
	4.1 Requisitos gerais
4.2 Política Ambiental	4.2 Política Ambiental
4.3 Planejamento Ambiental	4.3.1 Aspectos Ambientais 4.3.2 Requisitos Legais e outros 4.3.3 Objetivos, Metas E Programa(s)
4.4 Implementação e Operação	4.4.1 Recursos, funções, responsabilidades e autoridades 4.4.2 Competência, treinamento e conscientização 4.4.3 Comunicação 4.4.5 Documentação 4.4.5 Controle de Documentos 4.4.6 Controle Operacional 4.4.7 Preparação e Resposta à Emergências
4.5 Verificação e Ações	4.5.1 Monitoramento e Medição 4.5.2 Avaliação do atendimento a requisitos legais e outros 4.5.3 Não-conformidade, ações Preventivas e Corretivas 4.5.4 Controle de registros 4.5.5 Auditoria Interna
4.6 Ação da Administração	4.6 Análise e validação

Fonte: Castro, 2024.

A implementação destes requisitos, de acordo com a Norma, deve buscar a melhoria contínua por meio de:

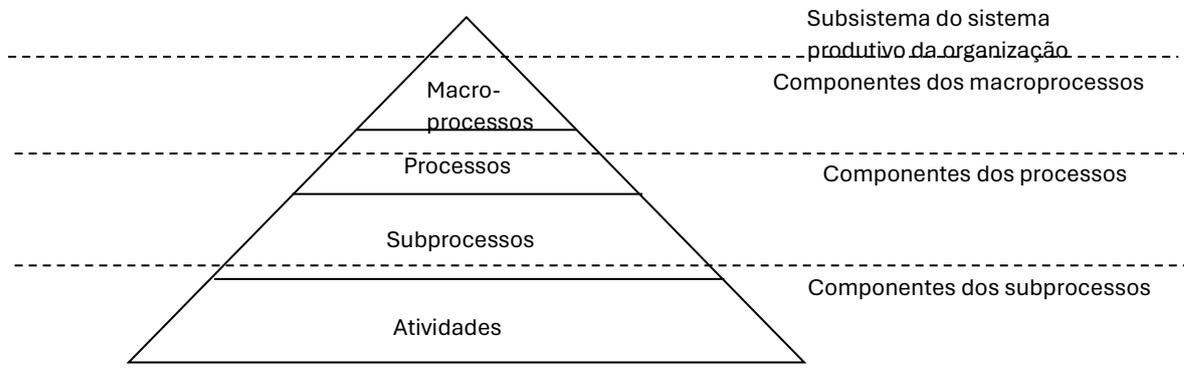
- A monitoração contínua;
- A prevenção no lugar da correção;
- O estabelecimento de critérios;
- O planejamento de todas as atividades, produtos e processos;
- A coordenação e integração das partes (subsistemas).

Para garantir estes princípios à 14001:2004 é baseada em uma abordagem de processo que pode ser entendido “como um conjunto de atividades inter-relacionadas ou interativas que transformam insumos (entrada) em produtos ou serviços (saída). Essas atividades exigem a alocação de recursos, como, por exemplo, pessoas, equipamentos e materiais.”

2.4 Processos para a implantação de sistema de gestão ambiental nas IES

Conforme descrito anteriormente, os processos de normalização na questão da qualidade do produto trouxeram muitos ganhos para a sociedade consumista, garantindo primeiramente o foco no produto final e hoje garantindo os processos na fabricação dos produtos. Essa virada do olhar para os processos pode garantir uma melhora significativa na padronização do produto final. A norma 14001:2004 já nasceu incorporando essas modificações procurando analisar seus aspectos pela ótica dos seus processos de produção.

A chave para uma boa implementação de um SGA é saber diferenciar os processos na avaliação dos aspectos ambientais da atividade. Para Ribeiro Neto, Tavares e Hoffmann (2019, p. 33), “A abordagem de processos introduz o gerenciamento horizontal, cruzando as barreiras entre unidades funcionais e contribuindo para que essas se concentrem nos objetivos globais da organização.” Pode-se usar como base a hierarquia de processos proposto pelos autores:

Figura 1: Hierarquia de Processos

Fonte: Ribeiro Neto, Tavares e Hoffmann (2019, p. 33).

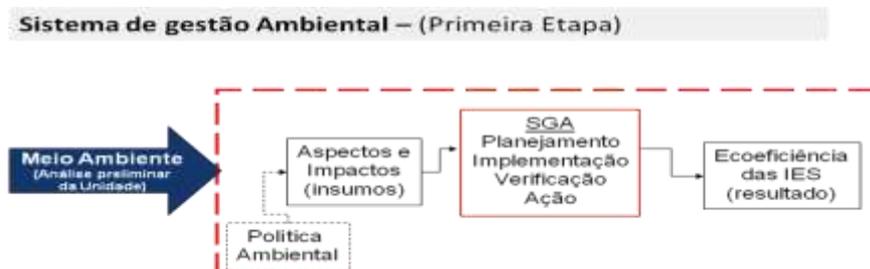
Além da importância do entendimento dos processos para a atividade de uma organização a análise dos requisitos da Política Ambiental e do Planejamento fornece orientações das diretrizes ambientais a qual a empresa quer seguir e permite conhecer a realidade ambiental da atividade. Sem esse entendimento tem-se grandes dificuldades de construir um eficiente SGA. Na norma ABNT ISO 14001:2004 a política ambiental é definida como as: “intenções e princípios gerais de uma organização em relação ao seu desempenho ambiental, conforme formalmente expresso pela alta administração”. As principais características da política são: o consenso da alta administração, sua validação e comprometimento com as questões ambientais da organização. Sem estes comprometimentos a organização apresentaria grandes dificuldades para alinhar suas atividades com as questões ambientais.

Pode-se dizer que a política aponta um norte ou uma filosofia para a organização nas questões ambientais. Porém, só este aspecto não garante informações suficientes para desenvolver um SGA há uma necessidade intrínseca de conhecer, nas atividades da organização, as interações impelidas sobre o meio ambiente. Os requisitos de planejamento, da ISO 14001:2004, têm como objetivo alinhar as ações da organização de modo a

atender a norma e suas metas ambientais. O requisito 4.3 – Planejamento é composto dos seguintes itens: 4.3.1 Aspectos Ambientais, 4.3.2 Requisitos Legais e outros e 4.3.3 Objetivos, Metas e Programa(s). O de maior visibilidade e importância é o 4.3.1 Aspectos Ambientais, porque sem ele não há conhecimento real das questões ambientais da organização e na geração da matriz de Aspecto e Impacto que se adquire as informações necessárias para o planejamento necessário para implantar, operar e verificar um SGA.

Em relação às organizações industriais esse processo de gerenciamento ambiental, apesar das críticas, tem dado bons resultados em relação ao controle dos seus aspectos ambientais usando como base as Normas 14000, mas para as instituições de ensino superior, onde seu produto é a educação e formação profissional, gerenciar seus aspectos ambientais ajuda parcialmente neste propósito. Porém, observa-se que só desenvolver a ecoeficiência das suas dependências não cumpre seu papel de formação. Por isso para introduzir a dimensão ambiental em instituições de ensino superior, necessita-se diferenciar dois processos ou etapas, o primeiro seria os aspectos ambientais decorrentes das suas atividades (ecoeficiência) e o segundo atender a questão da formação (aspectos pedagógicos). Pode-se observar a primeira etapa no fluxograma a seguir:

Figura 2. Fluxograma proposto para um SGA



Fonte: Castro (2024).

De acordo com o fluxograma acima, primeiramente cuidou-se das questões da ecoeficiência das dependências usando como base a norma ISO 14001:2004 e depois dos resultados dessa implementação busca-se trabalhar outros processos da atividade. Observe o fluxograma a seguir:

Figura 3. Fluxograma proposto para o processo educacional



Fonte: Castro (2024)

Uma característica importante que pode se perceber, de forma empírica, é que a separação desses processos gera um ganho enorme no que diz respeito à natureza do negócio das instituições de ensino superior. Porque tentar fazer tudo ao mesmo tempo tem demonstrado distorções nas ações pedagógicas gerando para cada área acadêmica sua maneira de interpretar e formar o indivíduo. Esta separação dos processos nos permite, primeiramente, gerar uma política ambiental que norteará ações pedagógicas e coibir práticas que não estejam condizentes com as metas ambientais da instituição. Só os resultados alcançados no caminho da ecoeficiência das suas dependências já possibilitam grandes transformações na formação dos profissionais. Estes profissionais observam, de forma prática, os resultados e a seriedade com que a instituição trata as questões ambientais.

3. MÉTODO

O método escolhido para este estudo, foi o de pesquisa qualitativa semiestruturada em um grupo focal. Para Flick (2018, p. 89), estatisticamente as entrevistas semiestruturadas fornecem base para interpretações de descobertas significantes.

A entrevista foi aplicada a um grupo focal, forma de seleção de participantes, uma vez que bastando ter experiências em comum, os entrevistados de um grupo focal homogêneo apresentam pouca variação entre si, permitindo a utilização da técnica de amostragem de casos (GIL, 2009). De acordo com Santos et al. (2018), o grupo focal pode ser aplicado em todas as fases de uma pesquisa, em atividades lúdicas na extração de informações geralmente não percebidas na coleta normal de material e na articulação com outras técnicas. A pesquisa qualitativa foi escolhida pelo interesse na produção de dados que pudessem ser reunidos através da interação com os especialistas respondentes que compuseram o grupo focal. O resultado foi a maior profundidade e variedade de respostas que possibilitaram ao pesquisador, em seu papel de mediador, interagir diretamente com os especialistas ao estender a compreensão de todos às questões selecionadas para análise dos princípios do sistema de gestão ambiental no cotidiano de instituições de ensino superior.

O estudo considerou como especialistas respondentes os indivíduos do grupo focal, docentes e consultores da área de Gestão Ambiental.

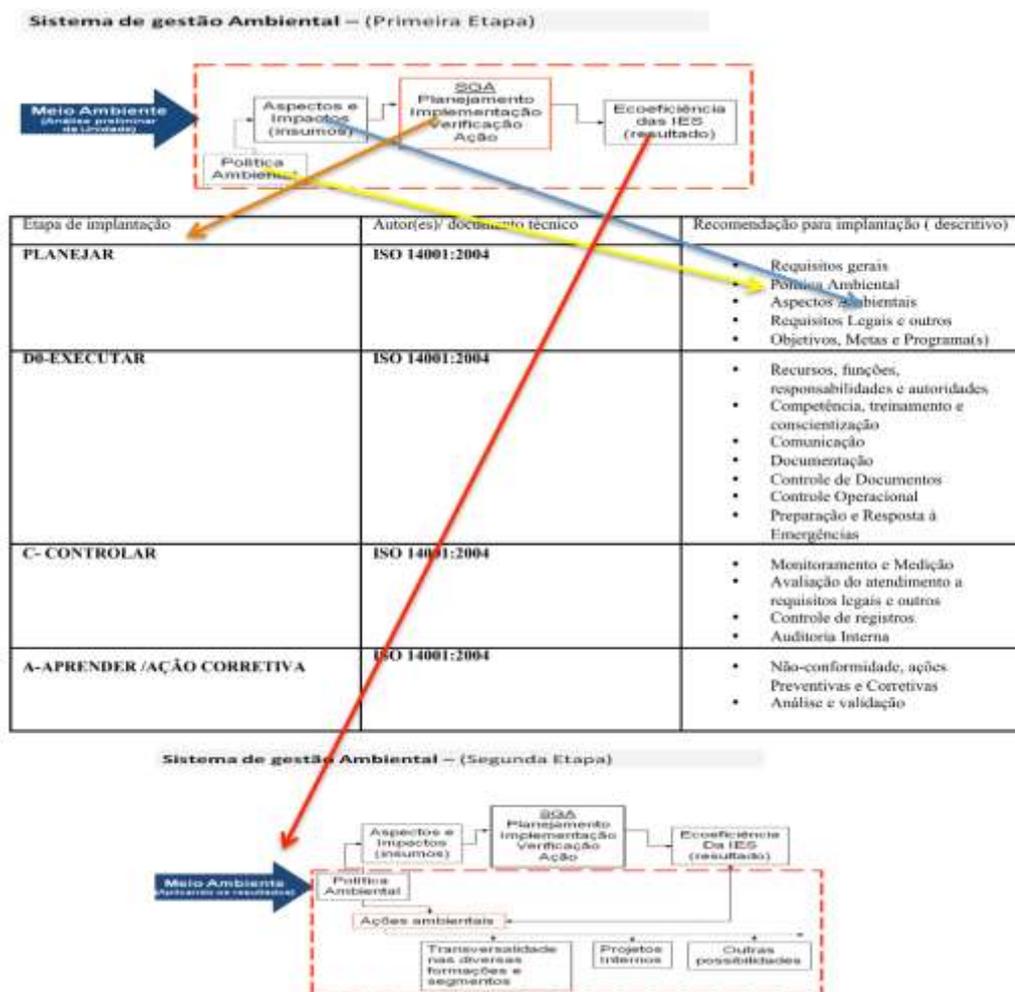
Foram então realizadas entrevistas de 15 de outubro a 01 novembro de 2021 com um grupo focal, que tinham em comum o fato de trabalharem em instituições de ensino superior da região da Zona Oeste do Estado do Rio de Janeiro, em que se propunham questões sobre os princípios do sistema de gestão ambiental no cotidiano de instituições de ensino superior.

4. RESULTADOS

Buscou-se com o grupo focal, ratificar os resultados apresentados pela literatura, quanto a superficialidade das questões ambientais nas instituições. Com isso, nos resultados obtidos percebe-se uma relação de causa e efeito proporcionada com base no modelo da gestão atual de seus aspectos e nos resultados dos seus produtos e serviços da instituição.

Procurou-se através dos resultados obtidos com este estudo e a definição da filosofia ambiental, propor diretrizes para implementação de um sistema de gestão ambiental em instituições de ensino superior, conforme esquema abaixo:

Figura 4. Gráfico sintético da proposta de diretrizes para implantação de SGA em IES



Fonte: Castro (2024)

Pode-se observar na figura acima, que nessa proposta, após resolver as questões relacionadas a ecoeficiência, e após o resultado dessa implementação, é que se busca trabalhar os outros processos da atividade, conforme descrito anteriormente.

O quadro abaixo, apresenta uma proposta de indicadores de monitoramento para verificação periódica da organização.

Quadro 02. Indicadores de Monitoramento

Nº	NORMA NBR ISO 14001:2004	INDICADOR PROPOSTO	UNIDADE/PERÍODO	CLASSIFICAÇÃO DO INDICADOR
1	4.2 Política Ambiental	Índice de metas atingidas do SGA	%/Ano	IMG
2	4.3 Planejamento 4.3.1 Aspectos ambientais	Consumo de energia elétrica	kWh/ funcionário, Mês	IMO
3	4 Implementação e operação 4.4.6 Controle operacional	Reciclagem/descarte adequado de resíduos	%/Mês	IMO
4	4.5 Verificação 4.5.1 Monitoramento e medição	Reciclagem/descarte adequado de resíduos	%/Mês	IMO
5	4.3 Planejamento 4.3.3 Objetivos, metas e programa(s)	Índice de objetivos atingidos do SGA	%/Ano	IMG
6	4.4 Implementação e operação 4.4.1 Recursos, funções, responsabilidades, autoridades	Custos com os programas de reciclagem/Nº de Funcionários	RS/Ano	IMG
7	4.3 Planejamento 4.3.2 Requisitos legais e outros 4.4 Implementação e operação 4.4.1 Recursos, funções, responsabilidades, autoridades 4.5 Verificação 4.5.2 Avaliação do atendimento a requisitos legais e outros	Índice de Custos totais com o SGA/Nº de Funcionários	RS/Ano	IMG
8	4.4 Implementação e operação 4.4.1 Recursos, funções, responsabilidades, autoridades 4.4.3 Comunicação 4.4.7 Preparação e resposta a emergências	Índice de treinamentos ambientais	(Horas de treinamento/ funcionário)/Ano	IMG
9	4.4 Implementação e operação 4.4.2 Competência, treinamento e conscientização 4.4.3 Comunicação	Nº de eventos ambientais	Semestre	IMO
10	4.4 Implementação e operação 4.4.2 Competência, treinamento e conscientização 4.5 Verificação 4.5.1 Monitoramento e medição	Nível de Informação dos funcionários	Ano	IMO
11	4.5 Verificação 4.5.3 Não conformidade; ação corretiva e ação preventiva 4.5.4 Controle de registros 4.5.5 Auditoria Interna	Nº de não conformidades (NC) totais do SGA	Ano	IMO

Fonte: Adaptado de Almeida e Nunes (2013)

Estes indicadores de monitoramento estão baseados na norma ISO 14001:2004, que pode ser observado no quadro 1 deste trabalho. As siglas IMO e IMG, correspondem, respectivamente aos indicadores de monitoramento operacional e indicadores de monitoramento gerencial. Quanto ao item 10, o indicador nível de informação dos funcionários, este deve ser obtido através de questionário aplicado aos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, objetivou-se desenvolver conjunto de diretrizes que sustentem as práticas organizacionais de instituições de ensino superior na implantação da gestão ambiental. Para tanto, buscou-se caracterizar a gestão ambiental em instituições de ensino, identificar na literatura científica quais são os fatores críticos para implantação ou aplicação de princípios de gestão ambiental em instituições de ensino superior; e fomentar a prática de gerenciamento ambiental.

Pode-se resumir da seguinte forma a proposta de diretrizes de implantação de SGA norteada pelos princípios da norma ambiental ISO 14001:2004: Geração da matriz de aspectos e impactos como elemento de informações da realidade ambiental, o estabelecimento da Política Ambiental como norte filosófico da instituição e que esta seja validada, implementada e acompanhada pela alta administração. Estas informações geraram ações ou projetos de gerenciamento ambiental direcionados para uma ecoeficiência das suas dependências e os resultados geram uma base para ações ambientais em todo o processo da organização.

Para futuras linhas de investigação decorrentes da realização desta pesquisa correspondente a implementação de SGA, propõe-se que, no futuro, sejam realizadas novas investigações com a mesma temática e que seja viabilizada a comparação dos resultados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.L.; NUNES, A.B.A. **Proposta de indicadores para avaliação de desempenho dos sistemas de gestão ambiental e segurança e saúde no trabalho de empresas do ramo de engenharia consultiva**. Revista G&P. Universidade Federal do Ceará (UFC). 2013.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). Nosso futuro comum. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1988.

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2018.

GIL, A. C. **Estudo de caso: fundamentação científica: subsídios para coleta e análise de dados, como redigir o relatório**. São Paulo, BR: Atlas, 2009.

GROVE-WHITE, R. **The Inveronmental 'valuation' controversy: observvalions on the recente history and significance**. In: FOSTER. J. (Ed.). Valuing nature? Ethics, economics and the enviroment. London. Routledge, 1997.

LEFF. **Ecologia Capital e Cultura – A territorialização da racionalidade ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RIBEIRO NETO, J. B.; TAVARES, J. C.; HOFFMANN, S. C. **Sistemas de Gestão Integrados-2019**, São Paulo: SENAC, 2019. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=qPRJ3Dj1A5kC&oi=fnd&pg=PA9&dq=sistema+de+gest%C3%A3o+integrado&ots=JO306Ej7cy&sig=5pASzYMRfqhBT8s0lwIMS9hxgE#v=onepage&q=sistema%20de%20gest%C3%A3o%20integrado&f=false>. Acesso em: 17 abr. 2023.

SANTOS, P.A.; KIENEN, N.; CASTIÑEIRA, M.I. **Metodologia da pesquisa social: da proposição de um problema à redação e apresentação do relatório**. Atlas. 2018

STEPHANOU, J. **Gestão de Resíduos Sólidos: Um modelo Integrado que Gera Benefícios Econômicos, Sociais e Ambientais**. Sustentabilidade: Resultados de Pesquisas do PPGA/UFRGS. 2020.

GESTÃO ESCOLAR: A ADMINISTRAÇÃO DE EXCELÊNCIA

Uilian Mendes da Costa¹¹
Mônica de Souza Antonio²

RESUMO

O desenvolvimento desse trabalho tem como objetivo mostrar o conceito de gestão e administração dentro do âmbito escolar seja ele básico ou superior, visto que com maior ênfase no ensino básico que será a principal base desse estudo. Para pesquisa e base das informações do entendimento de gestão e administração pública, o trabalho de Bresser-Pereira (2000) "A Reforma Gerencial do Estado de 1995", norteará pontos da administração pública e seus avanços dentro do nível de excelência. Outros autores trarão embasamento para a importância de uma gestão de qualidade prestado a sociedade onde a mesma fornece suporte para o crescimento dos formandos de uma determinada instituição não importando sua classificação, básica ou superior. Esses mesmos trabalhos norteará as ideias para o aprofundamento da pesquisa que será totalmente teórica com o intuito de apresentar fatos que são corriqueiros de instituições públicas além do seu nível de crescimento quanto à posição da gestão enquanto agente da mudança quando sua prestação de serviço está dentro do nível de excelência.

Palavras-chave: Gestão democrática. Gestão e Administração. Gestão Escolar.

ABSTRACT

The development of this work aims to show the concept of management and administration within the school environment, be it basic or higher education, since with greater emphasis on basic education, which will be the main basis of this study. For research and information on the understanding of management and public administration, the work of Bresser-Pereira (2000) "A Reforma Gerencial do Estado de 1995" (The Managerial Reform of the State of 1995), will guide points of public administration and its advances within the level of excellence. Other authors will provide a basis for the importance of quality management for society, where it provides support for the growth of

¹¹ **Mestrado** em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS – Campo Grande – MS. **Graduado** em Letras pela Unesc – Faculdades integradas de Cacoal – RO. **Especialista** em Didática do Ensino Superior pela Facimed – Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal -RO. **Especialista** em Ensino da Língua Inglesa pela Famart – Itaúna-MG. Orcid. <https://orcid.org/0000-0003-4313-3252>. E-mail: willian.m.wmc@gmail.com

² **Bacharel** em ciências: Biologia – Ênfase em Ecologia pela Ulbra – Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná-RO. **Graduada** em Biologia – Licenciatura pelo centro universitário Claretiano – Ceucar de Ji-Paraná-RO. **Especialista** em Gestão, Auditoria e Perícia Ambiental pela Unijipa - Faculdade Panamericana de Ji-Paraná. Orcid. <https://orcid.org/0009-0008-8015-4240>. E-mail souza60181@seduc.ro.gov.br

graduates from a given institution, regardless of their classification, basic or higher. These same works will guide the ideas for further research, which will be entirely theoretical with the aim of presenting facts that are commonplace in public institutions, as well as their level of growth in terms of the position of management as an agent of change when its service provision is at the level of excellence.

Keywords: Democratic management. Management and Administration. School management.

1. INTRODUÇÃO

Gestão e administração são duas palavras de origens advindas do latim que no vocábulo do dicionário da língua portuguesa, Aurélio, é sinônimo, palavras diferentes que expressam o mesmo sentido. Portanto, segundo o dicionário: Gestão – 1. Ato ou efeito de gerir; administração, gerência; - 2. Mandato político.

Administração – 1. Ato, processo ou efeito de administrar; - 2. Governo ou gerência de negócios públicos ou particulares, modo como se rege, governa, gere tais negócios; - 3. A direção de um estabelecimento público ou particular; - 4. Conjunto de normas e funções que disciplinam os elementos de produção submete a produtividade a um controle de qualidade, organizam a estrutura e o funcionamento de um estabelecimento - a prática, a execução de tais normas e funções.

Assim, analisando a contextualização expressa pelas duas palavras segundo o dicionário, podemos observar que administração traz mais informações de sua colocação dentro da língua, ou seja, sua significação, já que expõe mais sentido a sua presença. Pois, nota-se uma grande abrangência que perpassa todos os setores, públicos e privados, porém, vale ressaltar que dentro dos quatro tópicos colocado nesse texto, ficaram cinco citações referentes a essa palavra figurada pelo Aurélio.

Gestão traz consigo apenas duas colocações, que o seu único sentido se remete aos serviços públicos prestados por um gestor ou político. Em resumo, ainda dentro da colocação de gestão, nota-se a presença da palavra administração, a ligação direta entre uma e a outra.

Todo esse conceito do significado dessas palavras se remete a um único sentido que será abordado neste trabalho, o serviço público, em especial a gestão e administração e gestão democrática.

O presente estudo tem como objetivo uma abordagem teórica, o que relaciona a gestão e administração e gestão democrática, analisando mecanismo, processo de modernização e aperfeiçoamento da gestão pública que engloba todo esse contexto exibido nesta pesquisa tendo como referência para essa abordagem o artigo Bresser-Pereira (2000), “A Reforma Gerencial do Estado de 1995”, além do ponto de vista de outros autores com trabalhos voltados a esse gênero.

Portanto, este trabalho tem um caráter teórico, analisando estudo de casos e coletando informações dos pontos que relacionam o desenvolvimento e desempenho dos avanços da administração pública e seus feitos para a população buscando investigar o teor da importância desse serviço para a educação. Assim sendo, analisar qual sua importância sobre o andamento dessa ação na vida de uma instituição escolar.

Com isso, o texto terá caminhos dentro dos assuntos do ensino básico e superior, um levantamento dos passos para uma gestão de excelência, traçando rotas a meio as ideias que descrevem procedimentos de gestão de qualidade com o envolvimento direto na formação de pessoas, prestação de serviço de qualidade a sociedade. Para tanto, o mencionamento de alguns programas que buscam a qualidade dos serviços públicos foi pautado nesta obra, tendo em vista que tal ação tem o objetivo de avaliar, além do mesmo, de fiscalizar o andamento da administração pública em suas diversas esferas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Gestão e Administração: Primeiros Passos

As palavras Gestão e Administração são dois termos já mencionadas no outro tópico, traz sentidos iguais, pois como referido por outros autores, essas palavras são diferentes, mas com a mesma função.

Assim sendo, buscando uma análise sobre o assunto da gestão nos serviços públicos, segundo expressão a Dissertação do autor Luiz dos Santos (2016, p. 15),

[...] as organizações públicas para atingir o seu principal objetivo e justificar a razão da sua existência, ou seja, prestar serviços aos cidadãos precisa adotar um modelo de gestão mais flexível, conectado com as demandas de seus usuários.

Com base nessas informações, os serviços públicos vêm sofrendo transformações na organização e na prestação de serviço, ainda segundo Luiz dos Santos (2016, p. 15),

[...] diversas mudanças surgiram ao longo da história, fruto, muitas vezes, de alterações no comportamento da sociedade. Estas modificações aconteceram em quase todo mundo, quando o Estado, aos poucos, passou a ter uma atenção mais voltada ao cidadão.

Conforme o texto “A Reforma Gerencial do Estado de 1995”, traz projetos de transformações dos setores públicos no intuito de uma melhoria e maior estabilidade além da concentração do poder de decisão e autonomia. Nas palavras do autor Bresser-Pereira (2000, p. 9),

“[...]a burocracia estatal brasileira é muito poderosa, diziam-me, e jamais permitirá a reforma”. Estavam enganados duplamente: primeiro, porque supunham que a reforma fosse contra os servidores públicos quando não era — embora implicasse a eliminação de privilégios burocráticos, propunha o aumento de sua autonomia gerencial;

Bresser buscou organizar o setor público, o seu projeto tinha o objetivo de modelar a cara desses serviços, destarte segundo as palavras de Luiz dos Santos (2016, p. 31),

[...] além de reorganizar o aparelho do Estado e fortalecer seu núcleo estratégico, a reforma devia transformar o modelo de administração pública vigente. Para tanto deveria atuar em duas dimensões estratégicas para a implementação da administração pública gerencial: a cultural e a gestão.

Ainda seguindo as ideias de Bresser-Pereira (2000), a necessidade de transformar a cultura burocrática do estado, dando-lhe o novo sentido na rotina de trabalho para uma cultura gerencial, visto que os órgãos públicos são taxados de burocratas, dificultando o andamento de atividades importantes para o país à circunstância de menor relevância. O referimento à gestão citado por Bresser-Pereira (2000) fica a cargo do administrador do devido órgão buscar ideias, inovações que possa dar uma maior qualidade aos serviços prestados, dessa maneira usando até mesmo como base de apoio ao setor privado.

Bresser-Pereira (2000), conta em seu texto a dificuldade da aprovação dessa reforma constitucional, a mudança de ideia, pois os burocratas e partidos de oposição dilaceravam tal ideia, tendo sua mudança de opinião à atuação populacional, setores que passaram a avaliar melhor a imagem dessa reforma, onde a visão distorcida deu lado ao novo, ao desconhecido taxado de “lobo mal”. Tais órgãos com o amadurecimento do plano puderam ver a quantidade de benefícios e a qualidade da mudança para setores, moldando sistema de trabalho com um refinamento de desenvolvimento do serviço.

No entanto, segundo as próprias palavras de Bresser-Pereira (2000, p. 14),

[...] Hostilidade da parte daqueles que estavam comprometidos com a velha visão burocrática da administração pública, seja por uma questão ideológica, seja por se sentirem ameaçados em seus privilégios. Perplexidade da parte dos que se viram diante de uma proposta inovadora, que mudava a agenda do país, e não tinham

ainda tido tempo para avaliar as novas ideias. Descrença da parte dos que, aceitando a proposta de reforma, sentiam que os interesses corporativos e patrimonialistas contrariados eram por demais fortes. Aos poucos, porém, a perplexidade foi-se transformando em apoio, e a descrença foi dando lugar a um número crescente de defensores da reforma em todos os setores da sociedade e, principalmente, entre os membros da alta burocracia brasileira. Os opositores, que inicialmente tentaram ridicularizar a proposta de reforma, foram obrigados em seguida a se opor veementemente a ela e, afinal, dada a falta de argumentos e, principalmente, de apoio social, abriram espaço para que o paradigma gerencial se tornasse dominante.

Tal ação buscou-se por mudanças que iam além de uma simples administração de um setor, a mudança de patamares maiores, onde o poder nas mãos de um gestor de estado tinha a objeção dentro dessa reforma de gerenciar melhor os gastos públicos e fornecer boa qualidade de vida a sua população. Isso não velando somente aos poderes de alto escalão, mas aos demais órgãos prestadores de serviço do Estado. Portanto, Bresser-Pereira diz (2000, p. 16),

[...] Abria-se, assim, a perspectiva de o Estado utilizar com mais eficiência os recursos tributários de que dispõe, além de, reconstruído no plano fiscal e institucional, dispor de maior capacidade de garantir a segurança e de promover o desenvolvimento e a justiça social.

Assim sendo, “A Reforma Gerencial do Estado de 1995”, buscou uma mudança na forma de atuar a administração pública recaindo esse peso sobre todos os setores e órgãos públicos, finalizando o ponto de vista e trabalho de Bresser-Pereira (2000, p. 23-24), aponta que:

[...] Busca-se ter um Estado ao mesmo tempo mais forte, mais capaz de fazer valer a lei e mais democrático, mais bem controlado pela sociedade. Através da adoção de formas modernas de gestão será possível atender de forma democrática e eficiente às demandas da sociedade.

Os setores públicos têm a finalidade de proporcionar um melhor atendimento e qualidade de vida para a população, visto que o crescimento de novas ideias e adequações que vieram através dessa reforma dando um

novo rumo a tomada de decisões do Estado e seus subordinados em um termo geral. A reforma dentro de tantas baixas ainda assim foi capaz de modelar a cara do setor público no país alterando o seu jeito de agir, assim, para um país democrático, o auto poder fazia o Estado ir a regressões a suas más ações e postura. Não foi somente a postura de administrar, mas o gerenciamento dos gastos públicos, pois a renda gerada pela população nas mãos de uma gestão que pouco se preocupa com o povo faz a regressão de uma nação inteira, isso vale para os diversos setores e órgãos públicos.

Para uma má administração em uma instituição de ensino superior, pode ser devastador, a quantidade de recursos mal administrado, mal gastos, além do reembolso daquilo que não é dele. A exemplo disso, algumas Universidades Federais espalhada no país têm passado ou passou por algo desse tipo, por tanto, não mencionaremos o nome de nenhuma instituição, mas para a colocação desse ponto neste artigo, é por ter provas vivas e sentida na pele, por fatos desse gênero.

A reforma de 1995 foi para a população brasileira um marco importante, ademais, os programas que se sucederam após essa reforma têm impulsionado para um nível de excelência dos administradores. Programas esses que buscam a avaliação dos órgãos e a qualidade de sua produção.

2.2 Gestão e administração: caminhos para uma gestão de excelência

O desempenho de um órgão público em prestar serviço de qualidade, visando o bem comum da sociedade, são pontos que conceituam a busca pela melhoria no serviço oferecido, dessarte, nasce uma corrida pela excelência das ações prestada à população. Com base na literatura de Luiz dos Santos (2016, p. 43), onde cita,

[...] A busca pela excelência na gestão tem sido o objetivo principal de praticamente todas as corporações empresariais ao redor do

mundo, como forma de otimizar recursos, obter melhores resultados, atender bem os clientes, ou seja, estabelecer um círculo virtuoso onde todos se beneficiam.

Os serviços prestados à população brasileira passa por uma transformação vinda com “A Reforma Gerencial do Estado de 1995”, a partir disso a administração pública vem sofrendo diferentes avanços, a prestação de serviço tem sido um mecanismo na busca de qualidade e melhoria, mas, além disso, a prestação de contas do dinheiro público que diversos órgãos do governo têm ligação direta também entra nesse conceito. A qualidade de serviços oferecidos à sociedade não se limita apenas no atendimento, na relação direta ou indireta com a população, mas no manuseio do bem comum de todos, os recursos financeiros que estes órgãos devem prestar contas apresentando resultados positivos, avanços além dos valores que entram e saem para o andamento de ações dentro do setor.

Ainda seguindo as palavras de Luiz dos Santos (2016, p. 43), relacionado à Reforma Gerencial,

[...] surge como resposta à crise do Estado, um modo de enfrentar a crise fiscal e uma estratégia objetivando reduzir os custos aplicados, tornando mais eficiente a administração dos serviços públicos, com vistas a proteção do patrimônio público contra interesses pessoais que caracterizem, por exemplo, a corrupção.

Ao remeter-se o conceito da corrupção torna fraco o estado e suas ações, quebra o poder de ação enfraquecendo sua autonomia e criando uma descrença por parte dos receptores desse serviço. Credibilidades são pontos a serem conquistados, e isso requer um grande esforço por parte de suas autoridades. Portanto, ao inferir uma nova estrutura dentro da administração pública, a Reforma Gerencial traz consigo um maior controle sobre as tomadas de decisões, uma maior fiscalização e transparência dentro desses setores prestadores de serviço público.

Com isso, segundo Lima (2009) apud Luiz dos Santos (2016), a competência de se fazer o serviço de qualidade vai além da capacidade

técnica de cumprir uma missão, a organização, planejamento, o controle além de outros fatores que é primordial dentro da gestão, o valor agregado ao que é produzido não se destina somente ao estado ou seus órgãos controladores, mas ao destinatário final, o cidadão.

A reforma de 1995, que aprovada no início do ano de 1998 pode trazer grandes melhorias já mencionada, para tanto a modernidade da sociedade diante de tantos avanços e a reforma em prática, o governo buscando dá mais atributo perante aos holofotes apontados para si, trouxe diversas ações visando à melhoria na qualidade dos serviços prestados a sociedade, dentre eles programas com o intuito de averiguar as ações da gestão, das organizações públicas, os quais o programa intitulado PBQP – Programa Brasileiro de Qualidade Produtiva – que tinha como objetivo a eficiência da administração dos recursos públicos, melhorando as demandas da sociedade e promovendo a competitividade no país; Luiz dos Santos (2016). Além desses programas, outros foram e vem sendo implantados pelo governo.

Buscando dentro da fala Luiz dos Santos (2016, p. 47-48),

[...] Para tal propósito, a modernização da gestão implica em repensar a organização e o funcionamento da administração pública, com destaque para os tópicos; gestão de pessoas; modelos de gestão; instrumentos do ciclo de gestão; mecanismos de coordenação e integração, intensificar o uso de tecnologias, em especial estabelecer sistemas de informação e ferramentas de gestão; revisão do marco legal; prevenção e combate à corrupção; e realização de estudos e pesquisas para subsidiar as políticas e diretrizes de modernização do Estado e melhora a gestão pública.

A autonomia e o poder de decisão por parte desses órgãos administrativos tiveram como intuito melhorar o atendimento ao público brasileiro, buscando viabilizar processos e desburocratizando serviço prestado à população. Além disso, tal reforma buscou-se uma melhor avaliação do desempenho dos trabalhos realizado por esses setores administrativo. Diante disso, programas como a GESPÚBLICA - Programa

Nacional de Gestão Pública e Desburocratização – têm como objetivo avaliar o nível de excelência do órgão, segundo Luiz dos Santos (2016, p. 31),

[...] GESPÚBLICA é um programa apoiado em critérios de excelência e tem por objetivo promover o processo de auto avaliação, instrumentalizando uma gestão pública por resultados, alicerçado em um modelo de gestão pública singular que incorpora a dimensão técnica, própria da administração, à dimensão social, até então, restrita à dimensão política.

Programas como este tem como propósito atingir o nível de excelência dos órgãos públicos, avaliar e dá ferramentas que possam proporcionar o seu crescimento. Outro exemplo de programa que vem agregar valores ao trabalho dos órgãos é o Modelo de Excelência em Gestão Pública (MEGP), segundo o autor Luiz dos Santos (2016) que em sua pesquisa descreve, “é baseado em um conjunto de fundamentos de excelência que expressa conceitos atuais e se traduzem em práticas que são encontradas em organizações de elevado desempenho”. Esses tipos de programas mencionados neste texto estão relacionados apenas aos órgãos federais, mas que traz consigo a valorização da administração pública enquanto funcionário concursado que tem por motivo o atendimento e a valorização da população brasileira. Essas avaliações surgem para agregar valores ao trabalho aqui discutido, não como uma forma de perseguir e punir, mas como uma ferramenta de trabalho no seu desempenho de suas funções.

Além dessas iniciativas já citadas de melhorias e avaliação dos serviços públicos, outros vieram nesses períodos ou depois desses com os mesmos objetivos, para melhor apresentar essas informações por meio da obra de Luiz dos Santos (2016, p. 46), pois tais programas como “FPNQ e PNQ - Fundação para o Prêmio Nacional da Qualidade e Prêmio Nacional da Qualidade, o seu foco é a qualidade e produtividade, o programa MARE - Ministério de Administração e Reforma do Estado e Plano Diretor da Reforma do Estado com o seu foco em modernização gerencial do aparelho do estado, PQAP - Subprograma de Qualidade e Participação na Administração Pública,

com o propósito de gestão por resultados, PQGF - Prêmio Qualidade da Gestão Pública, foco excelência da gestão pública e o GESPÚBLICA com foco na gestão por resultados e orientada para o cidadão”.

Todos esses programas surgiram dentro dos anos de 1990 até 2005, claro que atualmente desde essas épocas outros surgiram, ainda mais com a evolução da tecnologia entre outros meios de comunicação que tem impulsionado para esse progresso também, assegurando a qualidade de serviço oferecida ao cidadão que é a peça principal de todos esses planos, ademais que o nível de cobrança obteve um aumento elevadíssimo, visto que tudo está conectado na rede dificultando qualquer trapaça por parte do gestor, portanto esses dados financeiros manuseados por essas pessoas ficam disponibilizados no portal da transparência ao dispor de toda a sociedade.

A tecnologia, uma ferramenta para a população e uma armadilha para o gestor que não souber usá-la ao seu favor, conceituando melhor o esclarecimento desse ponto, o administrador que souber trabalhar com esses instrumentos, poderá alavancar a qualidade do seu serviço e conquistar o nível de excelência, lembrando que isso conta ao gestor que trabalha com transparência e respeito mútuo ao cidadão.

Não basta apenas usar uma ferramenta nova em seu favor se o mesmo agir com corrupção e obstrução das informações, a transparência torna o serviço de um gestor claro, limpo de sujeiras e isso te trará grandes resultados, além do conhecimento e sucesso. Com o uso das palavras de Oliveira Leite e Rezende (2010, p. 462),

[...] Esse modelo de gestão pública é baseado em adaptações de modelos de gestão e tecnologias da informação, utilizados inicialmente na iniciativa privada. Contempla as relações entre pessoas, processos e estruturas de apoio envolvidas no uso efetivo de uma quantidade relativamente pequena de informação, mas informações executivas (informações oportunas e personalizadas) que permitam ao administrador público tomar decisões aprimoradas, tendo efetivamente o conhecimento e o controle sobre o desempenho de seu governo.

Um modelo básico para uma administração pública onde aproxima as ações feitas ou desenvolvidas aos seus cidadãos são itens positivos para uma administração limpa e objetiva.

Falar de tecnologia como ferramenta para qualificar as ações dos serviços públicos, vale mencionar que segundo Rossetti e Morales (2007, p. 124), relatam sobre a tecnologia,

[...] É utilizada por indivíduos e organizações, para acompanhar a velocidade com que as transformações vêm ocorrendo no mundo; para aumentar a produção, melhorar a qualidade dos produtos; como suporte à análise de mercados; para tornar ágil e eficaz a interação com mercados, com clientes e até com competidores [...].

Na visão desses autores, nota-se a grande participação das (TI) na vida das pessoas e em todas as esferas da sociedade. Toda via os governos e setores administrativos públicos também não poderiam ficar de fora, como já mencionado, essa tecnologia além de impulsionar, mostrar a qualidade do serviço prestado, monitorará e vigiará as ações dos gestores, também é uma ferramenta que expõe quando uma ação é bem executada, demonstrando o nível de excelência e de qualidade do serviço público à população.

2.3 Gestão e administração: o ambiente escolar

Falar de gestão educacional é descrever um ato que relaciona duas esferas da educação, o ensino básico e superior. Dessarte, o bom andamento dessas instituições segue nas mãos de um gestor e de sua equipe de trabalho.

O modelo de ensino no Brasil e no mundo segue sua regência em cima de um plano, projeto da instituição e dentro das leis que rege o seu andamento desenvolvido por cada país. Esses projetos têm como objetivo direcionar o andamento da instituição, um conjunto de normas, regras e leis desenvolvido pelo próprio órgão, a exemplo disso o (PPP) – Projeto Político Pedagógico da rede básica de ensino. Esses projetos em sua grande maioria

são produzidos dentro do ambiente escolar do ensino básico ou superior, e como já citados, concede um norte para caminhar viabilizando processos, regras e normas. É por meio desse mesmo recurso que a gestão deve trilhar seus caminhos, suas decisões, a gestão financeira que também são destino traçado dentro desse projeto.

Portanto, segundo as palavras de Santos (2004, p. 10),

[...] A gestão da escola, para se constituir a partir do fundamento democrático, deve ter como princípios básicos: participação e autonomia. Pedagogicamente esse processo exige que a escola se arme de instrumentos que visem garantir esses princípios e se voltem para a especificidade dos objetivos da escola: garantir o processo de formação do cidadão, que envolve não apenas o conhecimento e aprendizagem de conteúdos pré-determinados, e que está pautado numa determinada concepção de homem que se quer formar.

Como já mencionado, a gestão é a cabeça desse tabuleiro, cabendo ao mesmo além de ser democrático, tomar decisões que sejam condizente com a realidade do espaço, pois a vida financeira está nas mãos do gestor, mesmo que para definir suas decisões é necessária a participação direta e indireta de um conselho, o seu bom comportamento e postura norteará a qualidade do seu local e a vida da instituição. A relação disso condiz na boa condução das ações do gestor, por mais que no meio político nacional, isso se referindo ao Brasil, exista uma cultura exagerada de corrupção, o poder que o administrador desse órgão público tem também pode ser direcionado para esse caminho. Por isso a sua boa conduta e intenção trarão mudanças significativas ao seu local e grupo de trabalho.

Por conseguinte, gestão de qualidade de uma instituição terá grande importância não só no seu desempenho e no prédio, mas na vida cotidiana direta dos agentes participantes desse recinto, fazendo uso das palavras do autor José de Almeida (2008 apud Franco do Amaral e Duarte Nunes, 2017),

[...], no entanto, o desenvolvimento da formação médica depende, em grande parte, de boas práticas de gestão, ressaltando que “são

importantes não apenas para o bom desenvolvimento das atividades acadêmico-administrativas, mas, em especial, para conseguir sucesso nas iniciativas de mudança na formação médica e dos demais profissionais de saúde”.

Com isso nota-se o peso das decisões de um gestor, a formação de qualidade desses acadêmicos como mencionado, são parte, fruto dessas ações, pois os investimentos, reparos e manutenção desse prédio e nos seus equipamentos passam também pelas mãos desse gestor, seja ela de uma forma direta ou indireta. Isso demonstra a capacidade de administrar um órgão público, prestando um serviço de qualidade para a população, prestando contas daquilo que é dever, obrigação.

A autonomia desses órgãos concede a capacidade de autogovernar, tomar decisões que muitas vezes muda o rumo da vida da instituição que pode proporcionar avanços significativos a erros que custa um alto valor sobre os resultados negativos obtidos. Fazendo uso da literatura de Felix dos Santos (2004, p. 11),

[...] Na escola isso vai significar a possibilidade de traçar seu próprio caminho, envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade, unidos no sentimento de corresponsabilidade pelo êxito da instituição. É certo que essa possibilidade se limita ao espaço da autonomia relativa possível a uma instituição que integra um sistema de ensino e que depende das políticas públicas e que não gera recursos próprios.

Como mencionado no texto da autora Felix dos Santos (2004), a escola está sobre a jurisprudência de um órgão regulador maior, nesse viés, seguem-se as regras ditadas pelas políticas publicadas editadas por um gestor público, em outras palavras, Políticos. Porém, como já discutido, a instituição possui autonomia sobre suas decisões, principalmente sobre parte dela que envolve o financeiro, logicamente que nem toda a parte financeira está sobre total poder do gestor escolar, pois parte dela já vem com destinatário próprio.

Por meio disto, é válido mencionar as palavras de Felix dos Santos (2004, p. 9),

[...] a escola e os processos de gestão, é a implantação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Esse programa, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), via Salário Educação, envia dinheiro direto para as escolas que, para recebê-lo, devem abrir uma unidade executora, medida polêmica que envolve a discussão sobre a privatização da educação. Os recursos do PDDE podem ser usados para capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação, manutenção do prédio, aquisição de material permanente e de consumo e outras atividades que visem melhorar o funcionamento da escola.

Esses tipos de programas visam dar suporte para a escola melhorando diversas áreas onde os recursos financeiros podem atingir. A autonomia do gestor em poder gerir todos ou parte desses recursos dá brechas para ações que eleva o patamar de qualidade tanto do ambiente escolar quanto ao comportamento, postura e nível de satisfação dos agentes participantes dessa realização. Entretanto, vale salientar aqui, quando mal gerenciado esses recursos, os transtornos e as regressões da instituição tornam-se pontos negativos levando a um maior controle por parte dos órgãos reguladores sobre as ações desses gestores, assim, tirando das mãos das administrações educacionais um feito que poderia muitas vezes dar suporte com maior agilidade e flexibilidade.

Ainda por meio das ideias e palavras da autora Felix dos Santos (2004, p. 10),

[...] estão implícitas formas de descentralização economicista-instrumental, o que fere os princípios da participação e da autonomia inerentes ao processo de gestão democrática do ensino e da escola. O PDDE, por exemplo, que visa se constituir num instrumento de descentralização de recursos e democratização da escola, impõe regras de utilização do dinheiro que nem sempre atendem às necessidades locais da escola.

Nesse questionamento citado nota-se uma situação vivenciada dentro do ambiente escolar, isso tira a autonomia da gestão que em vez de dar suporte acaba trazendo transtorno, pois o recurso que deveria servir para solucionar

um problema da instituição acaba tendo outro destino o qual a gestão não tem poder para aplicar à outra necessidade.

Por conseguinte, além desses programas na área da educação existem órgãos que avaliam o desempenho das instituições federais, estaduais e municipais. Mas, vale mencionar que tais autarquias têm seus próprios setores de regulação e controle, que assim como base as instituições federais, esses órgãos têm a função de fiscalizar, avaliar e dá suporte para que essas instituições alcancem uma execução de suas funções ao nível de excelência favorecendo diretamente a população brasileira.

Essas instituições que são constantemente avaliadas por notas, e acompanhamento de órgãos superiores, que tem a finalidade de dá suporte, coibir ações que possam está sendo divergente com o que é esperado, e direcionar para a qualidade de suas funções. Instituições essas que desde a implantação “A Reforma Gerencial do Estado de 1995”, assim seguindo com o modelo de melhoria nas ações, tais programas advindos desse trouxeram uma grande melhoria na forma de trabalho dos órgãos federais, estaduais e municipais.

Desse modo, para a gestão de uma escola a realidade é a mesma, visto que por mais que o gestor escolar tenha certa autonomia sobre suas decisões, principalmente ao que relaciona a parte financeira, cabe ressaltar aqui que algumas de suas ações estão sobre as decisões de um conselho, que este tem por obrigação, limitar, além de fiscalizar e avaliar uma parcela das ações da administração escolar por meio do seu gestor.

Destarte, por meio das palavras de Conti, Luiz e Riscal (2013, p. 14),

[...] Na forma como é apresentado na legislação, o conceito de conselhos escolares apresenta um caráter ambíguo e pode assumir diversas formas e funções, podem ser de natureza deliberativa, consultiva, avaliativa, financeira ou fiscalizadora. [...] a forma como foram inicialmente institucionalizados imprimiu aos conselhos uma feição de colegiado auxiliar da gestão da escola, voltado para atividades de gestão financeira e fiscalização econômica [...].

Considerando as ações do conselho dentro do ambiente escolar, que tem como objeções melhorar o andamento da instituição, segundo a citação, o conselho não tem um caráter diretamente definido, ficando responsáveis em assumir diversas funções, porém, na escola as funções já são pré-determinadas, já que a participação da comunidade é indispensável, assim, a escola é uma instituição democrática com a participação de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as literaturas abordadas e a gama de ideias acrescentadas de alguns autores apresentado neste trabalho, demonstra que a gestão e administração ou gestão democrática têm inúmeras ideias e pensamentos críticos diversos, com isso aborda-se, seguindo as práticas pedagógicas vivenciadas dentro de um ambiente escolar, tendo como base a própria vida dessa instituição.

O bom desempenho e andamento de uma escola dependem de uma boa administração e gestão. Com isso, o comportamento e postura dos alunos no pátio e na sala de aula, o respeito aos professores e funcionários da escola, assim como o compromisso aos seus horários de chegada e saída têm uma relação direta com a gestão da instituição. Nesse viés, não é somente aos alunos como também aos funcionários, pois a assiduidade no serviço, organização das tarefas e ambiente de trabalho, a relação entre colegas e demais agentes do recinto são fatores que estão diretamente relacionados a uma boa gestão.

O fruto de um bom trabalho de um gestor estará pautado em cima do quanto ele ouve, se relaciona, direciona, ordena quando for necessário, o pulso firme apazigua no ato de desentendimento dentro do local de trabalho. A gestão democrática não está relacionada somente ao sentar e ouvir opiniões ou aceita-las, mas saber coordenar cada peça dentro de um ambiente de

trabalho, isso não conta somente em uma escola, mas em qualquer empresa ou órgão administrativo.

A administração pública, pautada sobre diversas exigências, em busca de excelência, tende a melhorar a qualidade do ensino em cima das questões diversas e transformações que a própria sociedade em si tem sofrido, desse modo, não somente a administração pública desde as décadas de 30 e 90 vem sofrendo essas transformações. Salienta-se a postura da sociedade atual tem sido um fator importante, visto que a era da tecnologia impulsionou para esses acontecimentos que visa não somente a melhora, mas a soma de inúmeros problemas que esse progresso traz consigo.

Movimentado por transformações, a sociedade vem se tornando esse seguimento também, por conseguinte, pode-se inferir que tal evolução foi de grande importância para muitos pontos de trabalho feito pela gestão e por toda a estrutura escolar. Uma sociedade modernizada é também uma população que movimenta as informações em alta velocidade fazendo atingir diretamente ou indiretamente os poderes do alto escalão, são marcas positivo para um povo em meio a tanta desgraça sofrida por uma má administração política e por suas devastações corruptas.

REFERÊNCIAS

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma gerencial do Estado de 1995**. Revista de administração pública, v. 34, n. 4, p. 7-26, 2000.

CONTI, Celso Luiz Aparecido; LUIZ, Maria Cecília; RISCAL, Sandra Aparecida. **Caminhos e (des) caminhos da gestão democrática da escola pública: obstáculos, resistências e perspectivas para a democratização dos conselhos escolares**. Revista HISTEDBR On-Line, v. 13, n. 51, p. 279-302, 2013.

DO AMARAL, Ivan Luiz Martins Franco; NUNES, Everardo Duarte. **Os conceitos de gestão e administração: aplicação ao estudo das gestões dos diretores da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas**. Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional, v. 6, n. 13, p. 67-81, 2017.

DO ESTADO, Câmara da Reforma. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995.

KRÖNING, Tailana Marth Bubolz. **Gestão democrática na escola: caminhos e perspectivas**. 2018.

NEVES, Arminda. **Gestão na administração pública**. Pergaminho/Bertrand, 2002.

ROSSETTI, Adroaldo Guimarães; MORALES, Aran Bey Tcholakian. **O papel da tecnologia da informação na gestão do conhecimento**. Ciência da Informação, v. 36, n. 1, p. 124-135, 2007.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. **Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas**. Estado e Política Educacional, v. 5, 2004.

SANTOS, Jorge Luis dos. **Práticas de gestão administrativa: a visão dos gestores da Universidade Federal de Pernambuco à luz do modelo de excelência em gestão pública**. 2016. 132 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

O JOGO COMO FERRAMENTA EDUCATIVA PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Andréa Rodrigues Carlos da Costa¹²

RESUMO

O jogo é uma ferramenta educacional que facilita o aprendizado e a comunicação entre iguais. São inúmeras as propostas pedagógicas que o apoiam na prática cotidiana devido à sua importância no desenvolvimento da criança. Seus benefícios afetam o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, comunicativo e psicomotor. O jogo deve ser utilizado, não só na educação formal, mas também na educação não formal, da qual o educador faz parte. O objetivo deste trabalho reflete sobre a importância da utilização dos jogos para os alunos com deficiência no domínio do ensino e aprendizagem. Os métodos trabalhados neste estudo são indutivo-dedutivo, qualitativo, descritivo e bibliográfico. O resultado do estudo procurou apontar que os jogos estimulam o desenvolvimento psicossocial, motor e cognitivo e promovem a igualdade de oportunidades e a participação ativa dos alunos. Quando utilizados na aprendizagem, intervêm na educação e trazem formação integral, pois facilitam o desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos, promovem a inclusão, respondem à diversidade e às necessidades e aumentam a participação neste contexto.

Palavras-chave: Jogos. Aprendizagem. Inclusão.

ABSTRACT

The game is an educational tool that facilitates learning and communication between equals. There are numerous pedagogical proposals that support daily practice due to its importance in the development of children. Its benefits affect cognitive, emotional, social, communicative and psychomotor development. The game should be used, not only in formal education, but also in non-formal education, whichever educator is part of. The objective of this work reflects on the importance of using two games for students with deficiencies in mastery of teaching and learning. The methods worked in this study are inductive-deductive, qualitative, descriptive and bibliographic. The result of this study is to suggest that the games stimulate psychosocial, motor and cognitive development and promote equal opportunities and active participation of students. When used in learning, intervention in education

¹²**Graduação:** Normal Superior – Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – UEA (Universidade do Estado do Amazonas). **Graduação:** Licenciada em Pedagogia – Faculdade Latino-Americana de Educação – FLATED. **Pós-graduação:** em Psicopedagogia Institucional – Faculdade Kurios. **Pós-graduação:** Educação Especial e Inclusiva e Transtorno do Espectro Autista (TEA) – Faculdade Única de Ipatinga – Grupo Prominas. **Mestrado:** em Ciencias de la Educación – Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA PARAGUAY - andrearodriguescarlos@gmail.com

and comprehensive training, we facilitate the development of competencies and skills in students, promote inclusion, respond to diversity and needs and increase participation in this context.

Keywords: Games. Learning Even.

1. INTRODUÇÃO

A deficiência como discorre Maciel (2020), afeta o desenvolvimento do aluno em seu ambiente de diferentes maneiras, algumas difíceis de perceber ou ocultas. Segundo Reichenberger *et al.* (2020), as pessoas com deficiência são objetos de ridículo, compaixão e caridade e são estigmatizadas por suas características físicas ou mentais, como retardo mental, perda de membros e cegueira, entre outras.

No que diz respeito a inclusão no sistema educacional, Alaminos e Riolfi (2019) colocam que a escola é responsável por promover a inclusão em todos os níveis de ensino, rompendo os esquemas de exclusão e discriminação e promovendo a convivência democrática e a aceitação das diferenças individuais de cada pessoa com ou sem programas educacionais especiais. Isto implica gerar reformas estruturais a nível educativo, implementar medidas que promovam a igualdade de oportunidades e que respondam à diversidade e às necessidades de todos os alunos, para quebrar a ideologia e o discurso sobre as práticas sociais de segregação e discriminação.

De acordo com Rodrigues e Pereira (2021), a escola deve-se trabalhar nas regulamentações e políticas a partir de uma visão que responda à diversidade e às necessidades de todos os alunos, para garantir igualdade de oportunidades, condições de acesso e permanência para todos os alunos. Os alunos com deficiência nas escolas tornaram-se o centro das atenções das políticas nacionais e internacionais, daí a necessidade de uma avaliação

contínua que examine as mudanças na educação e tenha em conta a inclusão de todos.

Além de promover a permanência desses alunos em sala de aula, é necessário desenhar ações práticas que permitam ao professor ter as ferramentas e recursos necessários para proporcionar uma educação de qualidade, através da concepção de planos de formação do professor, a partir de um currículo inclusivo que permita o desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas relevantes, através da organização nas escolas, comunidades e famílias. Além disso, a inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula representa um benefício para todos nos aspectos físicos, cognitivos, emocionais, afetivos e atitudinais. Reconhece-se que a inclusão dos alunos com deficiência é um contexto ideal para a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos, onde se promove a transmissão de valores e atitudes relacionadas com a normalização, a igualdade e a inclusão social

A escola deve favorecer a implementação de uma educação inclusiva de qualidade porque nela o aluno expressa seu potencial, habilidades, sentimentos, valores e sua capacidade de empatia e colaboração. Razões pelas quais a formação da pessoal com deficiência é importante, uma vez que estudos mostram que a formação específica sobre deficiência e as experiências dos professores permitem a aplicação de um modelo inclusivo.

O brincar segundo Friedmann (2016), é uma ferramenta que possibilita a aprendizagem das crianças com deficiência, uma vez que se baseia na sua própria experiência, implica prazer, espontaneidade, motivação, participação, comunicação, conhecimento de si, dos outros e do mundo que as rodeia. A utilização de um modelo recreativo na educação não deve limitar-se à sua utilização na educação formal, mas também na educação não formal.

Assim, para Oliveira (2020), uma das preocupações dos professores na aprendizagem de alunos com deficiência deve ser a

adaptação de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações para cada um; isso obriga a gerar mudanças e desafios na aula. A inclusão destes estudantes deve potencializar a sua estrutura cognitiva e física, de acordo com as suas motivações, interesses e necessidades, para alcançar a sua inclusão cultural e social. Dessa forma o objetivo do estudo consiste

Portanto, a brincadeira é o principal meio de aprendizagem desde a primeira infância, pois ajuda a criança a desenvolver conceitos, analisar, sintetizar e imaginar. Neste trabalho é proposta uma análise que inclui jogos especialmente para crianças com deficiência. Isto permite mostrar o brincar como método de aprendizagem na sala de aula, especialmente na deficiência, e incentivar e recomendar a realização de atividades lúdicas na sala de aula. A base deste trabalho é investigar sobre a importância do brincar no desenvolvimento de todas as faculdades humanas e seu grande papel na facilitação da aprendizagem de crianças com deficiência, como sua metodologia que incentiva a inclusão de alunos em sala de aula, já que alunos com habilidades e necessidades diferentes compartilham o mesmo espaço no jogo. Dessa forma, o objetivo do estudo procura refletir sobre a importância da utilização dos jogos para os alunos com deficiência no domínio do ensino e aprendizagem.

2. INCLUSÃO E BRINCADEIRAS

Uma educação inclusiva como destaca Maciel (2020), visa responder às necessidades de toda a diversidade de alunos que o sistema educativo possui, razão pela qual o professor deve garantir que todo o grupo esteja integrado nas aulas; a ênfase é colocada deve partir de um diagnóstico que garanta os níveis de satisfação que esse aluno com deficiência pode vivenciar na prática.

Reichenberger *et al.* (2020) destacam que no campo da atividade física existem inúmeros benefícios, não só físicos, mas também valores e ferramentas que são necessários em uma sociedade; nesse sentido, destaca-se a importância das práticas lúdicas voltadas à inclusão, e os benefícios que proporcionam não podem ser apenas para alguns. Esses elementos são levados em consideração para fundamentar, desde uma dimensão psicossocial, com a utilização de jogos lúdicos nas aulas. Nas concepções de Dallabona e Mendes (2021, p. 43):

[...] Os jogos didáticos não contribuem apenas para o aprimoramento intelectual das pessoas com deficiência, mas também de todos os envolvidos, pois em repetidas ocasiões as famílias se envolvem ativamente no seu desenvolvimento, é fundamental compreender que o que realmente importa é a melhoria do desenvolvimento intelectual e físico.

Além do exposto, pelos autores, as múltiplas brincadeiras praticadas pelas crianças com deficiência em algumas situações exigem adaptações, uma vez que o objetivo não é conceder papéis passivos, mas sim adaptar rigorosamente o que for necessário. Na opinião de Coutinho e Moreira (2019, p. 57) “Deve-se considerar o que é necessário para proporcionar uma educação inclusiva utilizando os jogos educativos como meio estratégico para estimular o seu desenvolvimento.” Pois, a nível educacional, os jogos educativos inclusivos melhoram a aprendizagem e desenvolvem competências em crianças com deficiência.

Os tipos de jogos educativos inclusivos para crianças com deficiência segundo Silva (2018), devem ser aqueles que estimulam positivamente o seu desenvolvimento educativo e social; os jogos educativos são muito importantes para as crianças com deficiência, “principalmente aqueles que foram concebidos exclusivamente para elas, pois proporcionam vantagens adicionais” (BIZERRA, 2017, p. 54).

O objetivo dos jogos como ressaltam Costa e Almeida (2021), deve ser também de vincular as famílias e a sociedade, uma vez que as crianças

com deficiência são muitas vezes excluídas a nível educativo e social, por desconhecimento de como tratar esta deficiência, o que não deve ser motivo de separação, mas sim de união, promovendo a inclusão e a aceitação.

O jogo como aponta Friedmann (2016, p. 45) é um recurso educativo “que facilita a aprendizagem e a comunicação”, estas propostas pedagógicas apoiam a prática diária pela importância que representa no desenvolvimento da criança, pois beneficiam a melhoria cognitiva, afetiva, social, comunicativa e psicomotora.

Dentre os jogos educativos que estimulam essencialmente o desenvolvimento cognitivo, de acordo com Huizinga (2015), destacam-se os jogos sensório-motores, os jogos táteis e os jogos visuais. Os jogos educativos sensório-motores são importantes entre os diversos existentes, pelos seus múltiplos benefícios e também considerados estratégicos para o processo de aprendizagem de crianças com deficiência, pois permitem captar a atenção das crianças para que se concentrem nas suas múltiplas capacidades.

Os jogos também para Raiol (2021) têm a finalidade de causar prazer ao jogá-los, como observar um objeto apenas pelo prazer de fazê-lo. Existem diversas brincadeiras que podem ser aplicadas nesses casos, como: subir em um balanço, dar passos fortes para distinguir o equilíbrio do chão. Da mesma forma, os jogos educativos permitem o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos. Entre eles estão: hieróglifos de madeira, que permitem reconhecer imagens com figuras geométricas, animais e frutas para o desenvolvimento da motricidade fina, já que falta nas crianças. Por outro lado, atividades como abrir e fechar zíperes, reconhecer estilo de roupa, entre outras, também podem ser utilizadas.

Conclui-se que os jogos educativos permitem que as crianças desenvolvam suas habilidades de ensino-aprendizagem por meio deles,

estimulando o aprendizado e o desejo de desenvolver as habilidades motoras de crianças que sofrem com deficiência.

2.1. A importância do brincar em crianças com deficiência

As pessoas com deficiência, como apontam Costa e Almeida (2021), geralmente, de uma forma ou de outra condiciona a sua aprendizagem, desde muito cedo. Portanto, motivar esses alunos por meio de jogos é uma boa forma de gerar aprendizado para eles.

Brincar segundo Nogueira *et al* (2016), é essencial para as crianças, para que possam desenvolver-se adequadamente e aumentar o seu desenvolvimento em muitos aspectos da sua vida. O jogo como destaca Souza (2021) pode ensinar a conhecer a si mesmo e a tudo o que o rodeia, assim como aprender a manejar o corpo e os objetos que estão ao seu alcance.

Muitas crianças como menciona Kishimoto (2012), têm a capacidade de aprender a brincar sozinhas, com pouca ajuda dos adultos, embora também seja preferível que os adultos brinquem com as crianças, para que as crianças possam adquirir mais aprendizagem através de jogos de imitação em que as crianças desenvolvam o seu potencial de imaginação e. também Eles aprendem a se colocar no lugar dos outros.

No entanto, Wellichan e Santos (2019) ressaltam que as crianças com deficiência geralmente não têm iniciativa suficiente para começar a brincar sozinhas desde tenra idade, sem a ajuda de um adulto. Eles precisam ser ajudados desde o nascimento. Dadas as suas condições físicas e deficiência, muitas delas têm diversas dificuldades em aprender a brincar.

Com tempo, Maciel (2020) explica que esforço e dedicação demonstrados pelos pais de crianças com deficiência, observar-se-á que a

criança, depois de um tempo, alcançará autonomia e imaginação suficientes para poder criar suas próprias atividades com muita iniciativa e criatividade.

Além de promover a permanência desses alunos em sala de aula, Santos (2016) assegura que o brincar é necessário, pois permite ao professor ter as ferramentas e recursos necessários para proporcionar uma educação de qualidade, através da concepção de planos de formação do professor, a partir de um currículo inclusivo que permita o desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas relevantes, através da organização nas escolas, comunidades e famílias. Além disso, a inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula representa um benefício para todos nos aspectos físicos, cognitivos, emocionais, afetivos e atitudinais. Para Costa e Almeida (2021, p. 40):

[...] reconhece que a prática do brincar para alunos com deficiência é um contexto ideal para a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos, onde se promove a transmissão de valores e atitudes relacionadas com a normalização, a igualdade e a inclusão social. Da mesma forma, a atividade por meio do brincar favorece a implementação de uma educação inclusiva de qualidade porque nela o aluno expressa seu potencial motor, habilidades esportivas, sentimentos, valores e sua capacidade de empatia e colaboração.

Nesse entendimento, por meio da prática dos jogos, a criança desenvolve atitudes, contribui para a inclusão, valoriza as demandas que lhes são solicitadas nas diversas atividades e obtêm benefícios presentes na cooperação. Assim, para Siqueira, Wiggers & Souza (2020), uma das preocupações dos professores na aprendizagem de alunos com deficiência, é a adaptação de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações para cada um; isso obriga a gerar mudanças e desafios na aula. A inclusão destes estudantes deve potencializar a sua estrutura cognitiva e física, de acordo com as suas motivações, interesses e necessidades, para alcançar a sua inclusão cultural e social.

Conseqüentemente, Braga, & Schumacher (2018) mencionam que as atividades lúdicas e a prática do brincar contribuem para a aprendizagem e

o desenvolvimento do conhecimento, beneficiam a troca e provocam alegria; Em suma, o brincar recreativo inclusivo é uma ferramenta que contribui para o progresso humano, promove o desenvolvimento psicossocial, motor e cognitivo e procura promover a igualdade de oportunidades, o desenvolvimento integral e a participação ativa destes alunos.

Os professores como salientam Coutinho e Moreira (2019), devem ser capazes de fazer as adaptações relevantes nas aulas com os alunos que delas necessitam e utilizar os elementos do currículo como ferramentas educacionais, para desenvolver os objetivos propostos visando projetar e realizar atividades integradas, com o objetivo de que o aluno seja capaz de resolver qualquer situação problemática da realidade cotidiana. Devem ser desenvolvidas as seguintes ações:

- ✓ Seleção de jogos lúdicos que satisfaçam a inclusão de alunos com deficiência para a aula, levando em consideração as possibilidades individuais dos alunos;
- ✓ Integração de capacidades físicas que, de acordo com as suas possibilidades, podem ser tratadas através de jogos lúdicos na aula;
- ✓ Criação de grupos de trabalho, para estimular a interação dos alunos incluídos, entre si e com o professor, nas aulas.
- ✓ Que os gostos e preferências dos alunos sejam respeitados.
- ✓ É importante utilizar indicações metodológicas que garantam o sucesso destes jogos;
- ✓ Conhecer as limitações dos alunos, com base no seu potencial;
- ✓ Prescrever jogos que estejam ao nível de desenvolvimento, gostos e preferências dos alunos;
- ✓ Ampliar habilidades motoras básicas e capacidades físicas, de acordo com suas possibilidades motoras;
- ✓ Aproveitar experiências anteriores (experiências de manipulação, conceituais e de movimento);

- ✓ Fornecer confiança para reforçar formas de socialização;
- ✓ Use uma linguagem clara e simples para uma boa transmissão de informações.

A inclusão de alunos com deficiência no contexto da aula notifica a necessidade de o tema ocupar espaço significativo. A atividade física, as brincadeiras recreativas representam “janelas de oportunidade” para os processos educativos e de socialização da infância; No entanto, isto requer uma melhor definição do que entendemos por processos alternativos de treino e sociabilidade, no domínio da atividade física.

Há plena concordância com Rodrigues e Pereira (2021) quando afirma que os jogos e as práticas lúdicas se apresentam como uma excelente alternativa para incluir todos os alunos, sem distinção de raça, sexo, condição social ou deficiência, desde que as diferentes adaptações que o caso exija.

Uma educação inclusiva visa responder às necessidades de toda a diversidade de alunos que o sistema educativo possui, razão pela qual o professor deve garantir que todo o grupo esteja integrado nas aulas; no estudo apresentado, a ênfase é colocada em partir de um diagnóstico que garanta os níveis de satisfação que esses alunos com deficiência podem vivenciar na prática. Portanto, destaca-se a importância das práticas esportivas, da atividade voltadas à inclusão, e os benefícios que proporcionam não podem ser apenas para alguns.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema de jogos lúdicos para inclusão de alunos com deficiência permite que os alunos desenvolvam os gostos e preferências e promover a

sua familiarização com a prática sistemática e facilitem as brincadeiras programadas, para tornar seus dias felizes, úteis e prazerosos.

Os jogos revelam ser uma ferramenta fundamental, promovendo a inclusão, a integração e a convivência, independentemente da deficiência; Isto beneficia o presente e o futuro dos alunos, a sua inserção na sociedade.

Os professores devem ser capazes de fazer as adaptações relevantes nas aulas com os alunos que delas necessitam e utilizar os elementos do currículo como ferramentas educacionais, para desenvolver os objetivos propostos visando projetar e realizar atividades integradas, com o objetivo de que o aluno seja capaz de resolver qualquer situação problemática da realidade cotidiana. O objetivo da inserção dos jogos é ajustar objetivos e conteúdos aos alunos que têm dificuldade para fazê-lo, sendo necessário adaptar jogos e esportes a qualquer pessoa com ou sem deficiência.

Consequentemente, as atividades lúdicas e a prática do brincar contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento, beneficiam a troca e provocam alegria; em suma, o brincar recreativo inclusivo é uma ferramenta que contribui para o progresso humano, promove o desenvolvimento psicossocial, motor e cognitivo e procura promover a igualdade de oportunidades, o desenvolvimento integral e a participação ativa destes alunos.

Conclui-se, que o sistema de jogos lúdicos para inclusão de alunos com deficiência nas aulas compreende fases que, pela sua lógica, permitem conhecer os gostos e preferências do aluno com deficiência e promover a sua familiarização com a prática sistemática, até que possam fazer julgamentos de valor sobre a execução de ações motoras que facilitem as brincadeiras programadas, para tornar seus dias felizes, úteis e prazerosos. A proposta dos jogos revela uma ferramenta fundamental, promovendo a inclusão, a

integração e a convivência, independentemente da deficiência; isto beneficia o presente e o futuro dos alunos, a sua inserção na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALAMINOS, Cláudia. **Fundamentos da educação especial: aspectos históricos, legais e filosóficos**. Indaial: UNIASSELVI, 2018.

BIZERRA, Eliane Teixeira Custódio. **A Ludicidade Na Relação Ensino-Aprendizagem: O Papel Do Professor De Uma Escola De Educação Infantil De Castanhal - PA Trabalho de Conclusão de Curso** apresentado à Faculdade de Pedagogia do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará - CASTANHAL - PA 2017. https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/473/1/TCC_LudicidadeRelacaoEnsino.pdf. Acesso, 2024.

BRAGA, M. M. S., & SCHUMACHER, A. A. **Direito e inclusão da pessoa com deficiência: uma análise orientada pela teoria do reconhecimento social de Axel Honneth**. *Sociedade E Estado*, 28(Soc. estado., 2020 28(2)), 375–392, 2018. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922013000200010>. Acesso, 2024.

COSTA, E. G., & ALMEIDA, A. C. P. C. de. **Ensino de ciências na educação infantil: uma proposta lúdica na abordagem ciência, tecnologia e sociedade (CTS)**. *Ciência & Educação (bauru)*, 27(Ciênc. educ. (Bauru), 2021, e21043. <https://doi.org/10.1590/1516-731320210043>. Acesso, 2024.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da Educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação**. Belo Horizonte: Lê, 176 p., 2019.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. **O Lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar**. In: *Revista de Divulgação Técnico – Científica do ICPG*. Vol. 1 n.4 – jan.-mar./2021.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, Crescer e Aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 128 p. 2016.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 8.ed. Tradução de São Paulo: Perspectiva, 2014. 256 p. 2015.

KISHIMOTO, **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. 17. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 128 p., 2012.

MACIEL, M. R. C. **Pessoas com deficiência: a questão da inclusão social**. São Paulo Em Perspectiva, 14(São Paulo Perspec., 2020 14(2)), 51–56. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200008>. Acesso, 2024.

Nogueira, GC, Schoeller SD, Ramos FR de S, Padilha MI, Brehmer LC de F, Marques AMFB. **Perfil das pessoas com deficiência física e Políticas Públicas: a distância entre intenções e gestos**. Ciênc saúde coletiva [Internet]. 2016Oct;21(Ciênc. saúde coletiva, 2016 21(10)):3131–42. Available from: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.17622016> Acesso em: 2024.

OLIVEIRA, ML., org. **(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 193 p. ISBN 978-85-7983-022-8. Available from SciELO Books. <https://books.scielo.org/id/vtzmp/pdf/oliveira-9788579830228-04.pdf>. Acesso, 2024.

RAIOL, Dienny Maria Nunes. **O lúdico como ferramenta para o processo ensino – aprendizagem na educação infantil** / Dienny Maria Nunes Raiol, Maria de Deus do Espírito Santo Souza. – São João de Pirabas, PA, 2017. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Plano Nacional de Formação de Professores, Universidade Federal Rural da Amazônia, 2021.

REICHENBERGER, Veronika, ALBURQUERQUE, Maria do Socorro Veloso de, DAVID, Renata Bernardes, RAMOS, Vinícius Delgado, Lyra, Tereza Maciel, BRITO, Christina May Moran de, KÖPTCKE, Luciana Sepúlveda, & KUPER, Hannah. (2020). **O desafio da inclusão de pessoas com deficiência na estratégia de enfrentamento à pandemia de COVID-19 no Brasil**. Epidemiologia e Serviços de Saúde, 29(5), e2020770. Epub 19 de novembro de 2020. <https://dx.doi.org/10.1590/s1679-49742020000500023>. Acesso, 2024.

RODRIGUES, Murilo Raposo. **Um breve histórico da Educação Inclusiva: Características do atendimento educacional especializado**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 10, Vol. 13, pp. 164-174. Outubro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/caracteristicas-do-atendimento> Acesso em: 2024.

SANTOS, E. B. **A Ludicidade Na Educação Infantil: perspectivas a partir de uma escola de Lagoa De Dentro/PB.** 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3406/1/EBS25112016.pdf>. Acesso em: 2024.

SILVA, Cilnaria De Mello. **O lúdico na educação infantil:brincar e jogar uma forma de aprender e ensinar.** Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2018.

SOUZA, Antonia Silva de. **O Lúdico Na Prática Pedagógica: O Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças das Escolas Públicas do Município de São Luís Gonzaga - Maranhão – Brasil - Dissertação - Escola Superior de Educação João de Deus, - São Luis Gonzaga do Maranhão – Maranhão – Brasil,** 2021. <https://comun.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37141/1/08.%20DISERTA%C3%87%C3%83O%20CI%C3%84NCIAS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ANTONIA%20SILVA.pdf> Acesso em: 2024.

WELLICHAN, D. D. S. P.; SANTOS, M. G. F. dos. **Atividade física adaptada para a pessoa com deficiência: o crossfit adaptado para um grupo com cadeirantes e amputado.** Temas em Educação e Saúde, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 146–158, 2019. DOI: 10.26673/tes.v15il.12700. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/12700>. Acesso em: 2024.

FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS: UMA ABORDAGEM INOVADORA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO

Maria Zenilda dos Santos ¹³

RESUMO

Este artigo trata de apresentar como objetivo discorrer sobre os instrumentos tecnológicos que contribuem para o ensino por meio das tecnologias no aprendizado dos alunos do Ensino Médio na disciplina da Língua Portuguesa. Foi trabalhada por meio de uma pesquisa bibliográfica, descritiva explicativa e qualitativa. O estudo desenvolvido procura versar sobre o uso nas práticas educativas utilizadas por professoras de Língua Portuguesa, mais especificamente relacionadas sobre as práticas abrangendo a cultura digital nos processos educativos. Os resultados tornam evidente a importância de uma prática pedagógica transformadora a partir do uso das tecnologias digitais, baseada nos aportes teóricos, técnicos e pedagógicos, necessários ao processo do ensino da Língua Portuguesa junto aos alunos do Ensino Médio, pois o uso das novas tecnologias na escola, contribuem para a produção de uma prática pedagógica diferenciada, tendo em vista a introdução das novas tecnologias educacionais para reavaliar seus processos pedagógicos.

Palavras-chave: Ferramentas Tecnológicas. Língua Portuguesa. Ensino Médio.

ABSTRACT

This article aims to present the objective of discussing the technological instruments that contribute to teaching through technologies in the learning of high school students in the subject of Portuguese Language. It was worked through bibliographical, descriptive, explanatory and qualitative research. The study developed seeks to address the use of educational practices used by Portuguese language teachers, more specifically related to practices covering digital culture in educational processes. The results make evident the importance of a transformative pedagogical practice based on the use of

¹³**Graduação:** Letras – Licenciada Português e Inglês pela Faculdade de Filosofia do Recife; **Graduação:** em Pedagogia pela UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo Da Vinci; **Pós-graduação:** Metodologia e Didática do Ensino Superior pela UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista; **Pós-graduação:** Língua e Literatura pela UNESC – Faculdade Integradas de Cacoal; Educação A Distância: Gestão e Tutoria pela UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo Da Vinci; **Mestrado:** em Ciências da Educação pela Universidad de Desarrollo Sustentable – UDS-PY -mzenildaprof@gmail.com

digital technologies, based on theoretical, technical and pedagogical contributions, necessary for the process of teaching the Portuguese Language to high school students, as the use of new technologies in school, contribute to the production of a differentiated pedagogical practice, with a view to introducing new educational technologies to reevaluate their pedagogical processes.

Keywords: Technological Tools. Portuguese language. High school.

1. INTRODUÇÃO

As tecnologias de informação e comunicação (TIC), dentro de uma sociedade global com novos desafios e possibilidades no campo educacional, podem ser utilizadas positivamente para transformar as práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula, potencializando a aprendizagem por meio de estratégias colaborativas, criativas, inovadoras e significativas. De acordo com Braga (2020), com o advento da era digital e de uma nova forma de produzir conhecimento, as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) tornaram-se fundamentais para transformar o sistema educativo, onde o desenvolvimento de aptidões e competências digitais são vitais para um desempenho competitivo. Assim, a Internet deixou de ser um suporte de informação ou de fornecimento de conteúdos aos utilizadores, para se tornar um suporte tecnológico onde os utilizadores criam conteúdos e utilizam ferramentas online para realizar o seu trabalho, como evidenciado pelo aparecimento de redes sociais, blogs, LMS (learning sistemas de gestão) como a plataforma Edmodo ou Google Classroom, RED (recursos educativos distribuídos) e as diversas plataformas virtuais que oferecem ferramentas educativas.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como afirmam Araújo (2020), têm influenciado fortemente o cotidiano da sociedade contemporânea, levando os indivíduos à realização de inúmeras atividades por intermédio do uso delas e fazendo com que estes modifiquem os seus

próprios comportamentos. Reconhece, por sua vez, a questão da exclusão social como tema evidentemente crucial para os debates relacionados a essa era digital, em especial se considerar a escassez de oportunidades e escolaridade de numerosa parte da população brasileira.

A utilização crescente de TDIC, nas distintas esferas da sociedade, viabiliza a produção e a recepção das mais variadas informações. No campo educacional, como é sabido, não seria diferente. As ações dessa esfera também têm sido profundamente utilizadas por essas novas tecnologias (MORAN, 2016), pois não é de hoje que as mudanças tecnológicas e culturais se tornaram temas a serem contemplados nas escolas, sejam estes tomados com o objetivo de aproximar ao contexto escolar as informações presentes na internet ou com o intuito de alavancar o próprio conhecimento dos artefatos tecnológicos. Restringindo-nos, por exemplo, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), encontramos menções às TDIC, no sentido de que devem ser integradas às práticas docentes, possibilitando processos de ensino e de aprendizagem mais significativos, condizentes com a realidade de interconectividade em que vivem os alunos.

Bastos (2017) menciona que as práticas pedagógicas se centram no aluno, principal ator do sistema educativo, pelo que as instituições de ensino devem gerir os espaços e a organização para o seu desenvolvimento. Os elementos a considerar na prática pedagógica são os conteúdos estabelecidos nos planos de estudos; os objetivos que o corpo discente deve alcançar; as atividades ou tarefas que os alunos devem realizar para demonstrar que atingiram os objetivos traçados; e por fim, a avaliação. Além do exposto, alguns autores como Diedrich e Valério (2019) veem as práticas pedagógicas como o meio para a transformação e libertação dos alunos, deixando de perpetuar os modelos hegemônicos e dominantes que priorizam a transmissão de conhecimento e, pelo contrário, promover uma educação

que favoreça o pensamento crítico, o diálogo, a autonomia, a esperança e a democracia como pilares da sua ação e formação.

A análise das práticas pedagógicas segundo Alves (2020), é de grande importância, não só para os professores, mas para todos aqueles que estão imersos no campo educacional, pois é um elemento que permite identificar os propósitos, as intenções, os traços e os posicionamentos assumidos sobre o ensino e a aprendizagem.

Este trabalho propõe ações e fundamentos que possam contribuir para uma melhor concretização do processo ensino-educativo vinculado ao ensino da língua portuguesa, cuja propósito fundamental está na adaptação a cada ambiente acadêmico e na flexibilidade dos conteúdos de acordo com o ritmo de aprendizagem dos alunos do Ensino Médio. Por sua natureza sistêmica, o processo de ensino-aprendizagem, em geral, constitui em si um processo de formação da personalidade do aluno, a partir do qual se forma e se desenvolve a relação entre o cognitivo (sistema de conhecimento, hábitos) e habilidades, ou seja, o instrutivo) e o afetivo (o educativo). Por isso, é considerado um processo de natureza pedagógica, a responsável pelo estudo desse processo de formação da personalidade dos alunos, por meio do processo ensino-educativo

As contribuições das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para os processos de ensino e aprendizagem, destaca a ressignificação do papel do ensino diante das potencialidades e desafios que existem no contexto da integração da cultura digital no cotidiano da vida escolar. O contexto do estudo apresentado, mais especificamente, são as aulas de língua portuguesa, no Ensino Médio.

O papel do professor é um dos elementos mais significativos na educação das novas gerações; o seu trabalho permite-lhes apropriar-se de conhecimentos, aptidões, habilidades e competências para exercer no seu

ambiente e responder aos desafios da vida cotidiana. As ações desenvolvidas dentro da escola, e especificamente em sala de aula, dependem em grande parte das experiências e percepções dos professores quanto à sua função e ao papel da educação.

As práticas pedagógicas, segundo Sonza e Santarosa (2019), são aquelas atividades que o professor aplica com seu aluno para alcançar a aprendizagem, como a forma como ele se comunica, o planejamento de suas aulas, como gera e orienta espaços de socialização, o material que utiliza, os critérios e instrumentos com os quais avalia, entre outros.

Nos últimos anos, mudanças complexas impactaram significativamente a forma como os processos educacionais formais são conceituados, organizados e realizados. O avanço tecnológico acelerado, a utilização das redes sociais como um dos principais meios de comunicação, entre outros, tornam imperativa a transformação do ser, do pensar e do fazer nas salas de aula.

Para o ensino da Língua Portuguesa, que será o foco deste artigo, as tecnologias basearam-se numa concepção de aprendizagem como um processo sociocultural e histórico, pois a linguagem não deve ser estudada de forma descontextualizada e a gramática não deve ser o único quadro de referência a partir do qual os meios linguísticos são organizados e estudados. São vários os autores que, ao se depararem com o fato de ensinar a disciplina de Língua Portuguesa estabelecem algumas competências que o professor que leciona nesta área do conhecimento deve ter e fazem propostas teóricas e didáticas, que serve de referência conceitual. Portanto, este artigo trata de apresentar como objetivo geral discorrer sobre os instrumentos tecnológicos que contribuem para o ensino por meio das tecnologias no aprendizado dos alunos do Ensino Médio na disciplina da Língua Portuguesa.

2. AS NOVAS FERRAMENTAS DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO

As reflexões em torno das práticas pedagógicas no âmbito escolar têm permitido a produção de inúmeras investigações sobre a produção das culturas escolares. Com relação à escola contemporânea, a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) leva os pesquisadores da educação a investigar e debater sobre a transformação dos modos como a escola ensina, e as formas como os alunos aprendem no contexto dos avanços tecnológicos digitais. Segundo Sonza e Santarosa (2019), a introdução dos computadores portáteis na sala de aula implica na aproximação mais rápida do aluno à cultura digital. A possibilidade de a escola acessar de forma mais célere a cultura midiática, faz com que muitos profissionais e pesquisadores da educação reflitam sobre os aspectos positivos e negativos da práxis educativa, considerando o contexto da cibercultura.

Mesmo neste novo contexto, Kenski (2018) aponta que é relevante a imposição sobre a escola da tarefa de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados. Contudo, tendo em vista os modos como a produção e a circulação das ciências e da cultura tem se processado na sociedade contemporânea, marcada pelos avanços tecnológicos digitais, “surgiram novas referências culturais que exigiram a necessidade do domínio de códigos diferentes para as leituras e interações com a realidade” (MELO, 2018, p. 68).

As novas tecnologias educacionais na escola e a produção da cultura escolar, as representações, apropriações e práticas de ensinar e aprender, desenvolvida, segundo Sonza e Santarosa (2019), compete identificar e compreender as representações, apropriações e as práticas dos professores quanto a utilização das tecnologias digitais na sala de aula no Ensino Médio. Assim como, a formação do docente tem contribuído para a produção de uma prática pedagógica diferenciada, tendo em vista a introdução das novas tecnologias educacionais nas escolas no Ensino Médio.

Neste aspecto, a educação não tem estado longe dos benefícios oferecidos por estas ferramentas e é por isso que hoje encontra práticas pedagógicas mediadas pelas TIC, que centram o seu propósito na implementação de novas estratégias, que flexibilizem a aprendizagem e permitam desligar de os modelos tradicionais que hoje ainda podem ser vistos refletidos na sala de aula. De Almeida *et al.* (2021, p. 34) afirma que:

[...] as instituições de ensino devem rever as suas referências atuais e promover experiências inovadoras no domínio dos processos de ensino-aprendizagem apoiados nas TIC. Fazer uso das TDIC favorece a ruptura com o paradigma tradicional de ensino, propiciando um maior engajamento dos alunos e potencializando seu processo de aprendizagem crítica, quer no ensino presencial ou no ensino a distância (DE ALMEIDA *et al.*, 2021, p. 19).

De acordo com o exposto, a instituição de ensino deve oferecer um ensino de qualidade, se propor a proporcionar uma formação integral e inovadora no uso das TIC, que favoreça a capacidade crítica, reflexiva e analítica do aluno, orientando sempre a melhorar sua qualidade da vida e participar na busca de soluções alternativas para os problemas do seu contexto.

Para Meléndez Grijalva *et al.* (2024), a inovação educacional é como uma força vital, presente nas escolas, nos educadores, nos projetos e nas políticas, que é capaz de reconhecer as limitações da matriz educacional tradicional e alterá-la em benefício dos direitos de aprendizagem dos alunos.

Nesse entendimento, Araújo (2020) coloca que o papel do professor dentro do processo inovador é fundamental, referindo-se ao professor como gestor da inovação e um dos principais atores dentro das mudanças significativas no processo educacional. Porque do seu interesse e motivação para a mudança da sua prática surgem iniciativas inovadoras que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e que, no caso da Língua Portuguesa, articulam as TIC nos seus contextos.

Braga (2020) contempla as competências necessárias para a utilização dos recursos tecnológicos na prática pedagógica, que devem ser determinadas pelas competências necessárias com foco nas habilidades digitais. Nesta perspectiva, é relevante capacitar os professores para a construção de competências e habilidades digitais, para que se traduzam em práticas inovadoras que melhorem a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Médio.

Outro aspecto relevante que se destaca da incorporação das TIC nas práticas pedagógicas, segundo Carvalho (2018), é aquele referente às capacidades dos alunos para o processamento de informação, criatividade e inovação, com base nas competências associadas ao pensamento crítico e à resolução de problemas, entre outras, que os alunos possuem. alcançadas como consequência das práticas inovadoras empreendidas pelos seus professores. Nesta perspectiva, as TIC tornam-se ferramentas e meios que fortalecem os processos de aprendizagem, fomentam cenários de inovação nas salas de aula e podem tornar-se veículos para facilitar a interaprendizagem em que não é apenas o professor que ensina e o aluno, mas a aprendizagem é partilhada, a dois, favorecendo vínculos entre o professor e o aluno.

Assim, cabe discutir os desafios impostos à escola e aos professores frente a esta revolução digital que, segundo Kenski (2018), tem ganhado considerável relevância. Isso significa dizer que, se na modalidade de ensino presencial a sala de aula já era requisitada como um espaço para o entendimento e uso crítico das TDIC, na modalidade de ensino remoto emergencial, é esperado que essas tecnologias se tornem, com ainda maior saliência, objetos de reflexão.

Entretanto, no Ensino Médio, como destaca Grinspun (2019), alcançar e viabilizar as novas tecnologias digitais com fins pedagógicos avançados não é tarefa fácil. Enquanto em um contexto regular assiste à

grande desigualdade entre os alunos de acesso, de maturidade, de motivação, freando, de alguma forma, o deslanchar do ensino com as novas mídias, pois o aumento dessas desigualdades e, mesmo assim, o uso desenfreado das TDIC. Teria havido a mínima preparação de professores e alunos para esse contato intenso com o ensino online?

Frente a essas considerações e analisando as estratégias e ações de professores do Ensino Médio, destaca-se os entraves, as condições e as tensões diante da única e necessária opção de usar as tecnologias sem preparo e em um contexto escolar, no qual diferentes plataformas digitais passaram a ser uma solução viável. Assim, aqui, enfatiza as demandas atuais perante as práticas pedagógicas que, embora inseridas com os aparatos tecnológicos, os resultados indicam ter permanecido alinhadas a um modelo de ensino tradicional, o qual ainda persiste no tempo, caracterizado pela centralidade da instrução, pela função da escola como transmissora de conhecimento, pelo papel do professor como figura central e detentora de conhecimento e pela figura passiva do aluno.

Determinados autores como Araújo (2020) e Braga (2020) sinalizam, sobretudo, sobre as tensões entre o ensino tradicional e o ensino mediado por TDIC, este que foi, e em alguns contextos continua sendo, a peça-chave para a continuação das atividades escolares. Os estudos podem proporcionar informações e discussões que tragam benefícios à área de Educação no que tange às necessidades de superação do paradigma tradicional de ensino e ao uso de TDIC no trabalho docente.

2.1. O uso e a exploração das tecnologias como ferramenta auxiliar ao ensino de Língua Portuguesa

Os alunos da sala de aula hoje nasceram sob um constante bombardeio de notícias. Segundo Godoi (2018), em estatísticas claras, é claro cotidianamente o aumento da demanda de informação dos jovens aos espaços de informação, em particular, aqueles que já estão no Ensino Médio, pela condição pela idade e até mesmo pelo trabalho. O professor de Língua Portuguesa pode aproveitar as potencialidades que esta eventualidade lhe pode oferecer através das mídias digitais no processo de ensino e aprendizagem, pelo que deve acompanhá-la sistematicamente. Ao aplicá-lo, o docente pode tornar a aula mais atrativa para os alunos, utilizando seus próprios meios tecnológicos.

O professor de Língua Portuguesa como aponta Alves (2020), pode aderir rapidamente às redes sociais e a muitas outras fontes de informação digital à sua disposição em cada caso. Importantes é estar sempre inovando e buscar por plataforma e sites seguros. Na visão de Kenski (2018):

[...] Mesmo neste novo contexto, é relevante a imposição sobre a escola da tarefa de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados. Contudo, tendo em vista os modos como a produção e a circulação das ciências e da cultura tem se processado na sociedade contemporânea, marcada pelos avanços tecnológicos digitais, surgiram novas referências culturais que exigiram a necessidade do domínio de códigos diferentes para as leituras e interações com a realidade (KENSKI, 2018, p. 68).

Diante desse ponto de vista, citado pela autora acima, os professores terão de enfrentar desafios particulares no aperfeiçoamento da cultura digital, incluir as relações entre a sociedade contemporânea e as tecnologias digitais, uma vez que todos os anos poderão ter pela frente um novo e vasto leque de estudantes-profissionais de diferentes ramos do conhecimento, alguns com elevadas categorias docentes e científicas; outros, com a experiência de anos em tecnologias. Não faltam nas salas de aula alunos nativos digitais.

Na concepção de Diedrich e Valério (2019), o professor de Língua Portuguesa tem que dedicar na sua aula à fase de preparação de métodos e

procedimentos, para que se transformem no cumprimento dos objetivos. Araújo (2019) fala da importância de os professores considerarem o planejamento das aulas introduzindo os meios tecnológicos, essencial no processo de ensino-aprendizagem, principalmente no Ensino Médio. Isto é deve ser preparado como a organização dos conteúdos e atividades que serão desenvolvidos dentro da sala de aula, onde o plano de estudos e a aprendizagem esperada compõem o núcleo, o que revela a presença de um posicionamento inovador, onde os objetivos do planejamento são priorizados, o que segundo autores como Diedrich e Valério (2019), pode desfavorecer o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, construída a partir das experiências, interesses e necessidades dos alunos.

No caso da língua portuguesa, De Barcellos (2015) coloca que há uma tendência de evitar determinados conteúdos por desconhecimento geral. O professor de Língua Portuguesa deve acompanhar atentamente essas modificações e, para ensinar conscientemente e, principalmente, as disciplinas relacionadas à teoria e à prática, deve dominar a gramática, como opina Santos (2024, p. 58) sobre o trabalho com os alunos do Ensino Médio: “há necessidade da presença sólida desses recursos tecnológicos educacionais na vida escolar, na sua vida como também no futuro profissional”.

Assim, Araújo (2021) destaca que esse conjunto de conhecimentos repassado pelo docente de Língua Portuguesa deve ser apreendido por meio de novas práticas pedagógicas, com recursos tecnológicos. Por isso, entende-se que as formas como o conhecimento é transmitido e apreendido se modificam, se renovam à medida que as novas tecnologias são introduzidas no âmbito educacional, sem que a escola perca de vista a sua função no processo de formação humana. Considera-se que a escola não é apenas um lugar de transmissão de conhecimentos, mas um lugar de produção de culturas.

Sem dúvida, Bastos (2017) coloca que um dos principais aspectos externos a influenciar a escola contemporânea tem sido o avanço das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. Os computadores têm extrapolado os espaços sociais e avançado para o espaço escolar da sala de aula.

Aos poucos, Meléndez Grijalva *et al.* (2024) apontam que os lugares destinados aos laboratórios de informática nas escolas estão dando lugar a algum tipo de equipamento digital que integra o próprio espaço da sala de aula. Em algumas escolas, inclusive da rede pública de ensino, os alunos têm disponíveis computadores individuais ou *tablets*, de modo que o seu manuseio ocorre simultaneamente nas aulas. Inevitavelmente, essa nova disposição material e espacial tem transformado a prática pedagógica, principalmente no que se refere ao tempo escolar e ao processo de ensino aprendizagem. Como descreve Araújo (2020):

[...] As atividades desenvolvidas em laboratórios de informática exigiam do professor a separação de parte do tempo do planejamento e o deslocamento dos sujeitos para outro espaço que não fosse aquele da sala de aula. Já a introdução do computador no contexto das atividades diárias da sala de aula, redimensiona o uso deste recurso tecnológico, integrando na própria aula os computadores portáteis e reordenando os espaços e os tempos escolares (ARAÚJO, 2020, p. 48).

Como destaca o autor, assim, os equipamentos digitais portáteis (*laptops, netbooks, tablets*, entre outros) passaram a compor o cenário material da escola e dividir o espaço com os demais objetos da sala de aula, como por exemplo, o quadro negro e os livros escolares. Essa talvez seja a principal diferença entre os laboratórios fixos de informática, pois a flexibilização proporcionada pelos recursos digitais portáteis, possibilita sua utilização em qualquer tempo e espaço da aula. Neste caso, a possibilidade de o computador ser considerado um recurso de medição pedagógica integrado às atividades escolares diárias no Ensino Médio, e não apenas um instrumento de pesquisa ou um suporte de jogos educativos, deve ser

considerada como aspecto relevante à prática docente. Concordando com essas afirmações Santos (2024) acrescenta que:

[...] A educação do Ensino Médio tem sempre a intenção de romper com as formas tradicionais para adotar políticas educacionais interativas e participativas aquelas que possibilitando o desenvolvimento de indivíduos capazes de interagir à modernização e contemporaneidade, aproveitando as transformações tecnológicas com oportunidades para ampliar os conhecimentos sistematizados às exigências do mundo mercado de trabalho e competição da sociedade atual.

Nesse entendimento, como discorreu a autora, entre os recentes programas que orientam a introdução das tecnologias digitais na escola, mais especificamente dos laptops educacionais em sala de aula, está aquela que tem sido regulamentada pelo MEC, estabelece normas e diretrizes para que os Municípios, Estados e o Distrito Federal se habilitem ao Programa Um Computador por Aluno - PROUCA, visando à aquisição de computadores portáteis novos, com conteúdos pedagógicos, no âmbito das redes públicas da educação básica.

Sob a égide da mudança e da atualização dos processos de ensino e aprendizagem na escola junto aos avanços da sociedade, De Almeida *et al.* (2021) fala da importância da adoção das tecnologias digitais, principalmente dos computadores no contexto escolar no Ensino Médio, que tem sido considerada pela mesma legislação como uma estratégia que visa:

[...] melhorar a qualidade dos processos de ensino aprendizagem nas escolas públicas brasileiras, por meio da universalização do uso de tecnologias da informação e da comunicação (TIC) no sistema público de ensino, que permitam a utilização e o acesso individual dos alunos a conteúdos e instrumentais digitais de qualidade para uso pedagógico, de forma autônoma e colaborativa, aumentando com isso a permanência e o crescimento dos alunos da educação básica nos sistemas federal, estadual e municipal (FNDE, 2018, p. 4).

O uso do computador no contexto escolar atual, embora ainda incipiente, tem gerado amplo impacto sobre a educação, criando-se novas formas de aprender e acessar o conhecimento. Nesse processo, Noronha

(2019) explica que merece especial ênfase, a sua utilização nas aulas de Língua Portuguesa implicando as novas maneiras como professor e aluno se relacionam, como representam e como se apropriam dos recursos digitais.

Ocorre muitas vezes, segundo Sonza e Santarosa (2019), que os computadores são inseridos nos contextos escolares como máquinas, em que se pressupõe do professor e dos alunos apenas o seu conhecimento instrumental e técnico. Contudo, conforme afirma Rodrigues (2019), os computadores não são somente “instrumentos de comunicação, de pesquisa de informações, de cálculo, de produção de mensagens (textos, imagens, som) a serem colocados nas mãos dos estudantes” (RODRIGUES, 2019, p. 74).

Portanto, o uso das tecnologias potencializa as possibilidades de acesso às informações e a comunicação da escola com todo o mundo. Por meio das plataformas, sites, “rede sociais”, a escola pode integrar-se ao universo digital para concretizar diferentes objetivos educacionais. No entanto, para que a escola possa estar conectada ao ambiente tecnológico é preciso, antes de tudo, possuir infraestrutura adequada: computadores em número suficiente, de acordo com a demanda prevista para sua utilização; modems e formas diversificadas e velozes de conexão e, acima de tudo professores bem-preparados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresenta algumas conclusões. Conclui-se, que as tecnologias redimensionam o espaço da sala de aula em, pelo menos, dois aspectos. O primeiro diz respeito aos procedimentos realizados pelo grupo de alunos e professores no próprio espaço físico da sala de aula. Neste ambiente a possibilidade de acesso a outros locais de aprendizagem bibliotecas, museus, centros de pesquisas, outras escolas etc... com os quais

os alunos e professores podem interagir e aprender, modifica toda a dinâmica das relações de ensino aprendizagem. Em um segundo aspecto, é o próprio espaço físico da sala de aula que também se altera.

Conclui-se também que, a possibilidade de interação e a multiplicidade de recursos audiovisuais deixam professores e alunos atentos diante da possibilidade de apreender por meios que extrapolam os modos tradicionais de transmissão do conhecimento escolar. Para os professores, a imagem construída sobre estas tecnologias é revelada como importante ferramenta para a mudança de suas práticas e para o avanço da qualidade do processo ensino aprendizagem.

Outra conclusão, que a escola precisa ir além do ensino de informática com foco em conhecimentos básicos sobre computadores, usos de aplicativos, programas de edição de texto, jogos educativos, etc. O foco precisa direcionar-se para além da simples operação do equipamento, voltando-se para a possibilidade de os estudantes poderem se valer das informações disponibilizadas nesse espaço digital. Desde muito cedo em suas vidas escolares, os estudantes precisam ter acesso a computadores e participar de práticas educacionais que requeiram o uso de tecnologias da informação, com a perspectiva de um letramento digital em vista.

Percebe-se a importância que as (TIC) tem ao ser inseridas e integradas às práticas pedagógicas diárias dos professores como recursos que contribuem para o processo de construção de conhecimentos dos alunos. Contudo, são apropriadas de modo complementar às atividades trabalhadas. Por outro lado, não raro é encontrar professores que só utilizam os computadores para propor cópia de texto ou ilustrar as aulas com vídeos e imagens.

Conclui-se ainda que, a inserção das tecnologias digitais numa perspectiva de transformação deve contribuir para a mudança da prática

pedagógica. É necessário reconfigurar o espaço da sala de aula e o redimensionamento da concepção e formação dos professores sobre o uso das novas tecnologias educacionais. Tudo isso, contribui para mudanças na própria cultura escolar instituída.

Pelo exposto, considera-se importante conhecer as práticas que atualmente predominam dos professores, caracterizá-las e defini-las para ver se respondem às necessidades de uma sociedade dinâmica e das recentes reformas educativas orientadas por uma política e discurso predominantemente humanista e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giziane Prestes. **Tecnologias e a Língua Portuguesa** / Giziane Prestes Alves. 23 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Pampa, LETRAS PORTUGUÊS, 2020. "Orientação: Analva Aparecida de Andrade Lucas Passos Passos". 1. Tecnologias. 2. Língua Portuguesa. 3. Ensino. I. Título. https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/rii/5871/1/TCC_GIZIANE_PRESTES_ALVES_FINAL.pdf Acesso, 2024.

ARAÚJO, A S. **A alfabetização digital no contexto da formação inicial professores** 2020 Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10177/28/27.pdf>. Acesso em: 2024.

ARAÚJO, Petrucia Carla da Silva. **A importância da tecnologia assistiva em língua portuguesa para a educação de alunos surdos em Alagoa Grande** – PB., 2019 Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/xmlui/handle/177683/1258?locale-attribute=es>. Acesso em: 2024.

ARAÚJO, Rosana Sarita de. **Contribuições da Metodologia WebQuest no Processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental**. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). *Vivências com Aprendizagem na Internet*. Maceió: Edufal, 2021.

BASTOS, Neusa Barbosa. **Língua portuguesa: pesquisa e ensino**. São Paulo: PUC, 2017.

BRAGA, D. B. **Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica**. In: RODRIGUES-JÚNIOR, A.S. A internet & ensino: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Singular, 2ª edição, (p. 181-196), 2020.

BRASIL **Nota técnica ensino a distância na educação básica frente à pandemia da covid-19**. Ministério da Educação, Brasil, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal_site.pdf. Acesso, 2024.

CARVALHO, Célia Regina. **Formação docente para o uso das tecnologias móveis na escola**: Em busca de novas propostas formativas. Horizontes – Revista de Educação, Dourados-MS, v. 6, n. 12, p. 154-168, jul./dez. 2018. Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), 2018.

DE ALMEIDA, Elaine Vieira; DOS SANTOS CANTUÁRIA, Laiane Lima; GOULART, Joana Correa. **Os avanços tecnológicos no século XXI**: desafios para os professores na sala de aula. REEDUC-Revista de Estudos em Educação (2675-4681), v. 7, n. 2, p. 296-322, 2021.

DE BARCELLOS, Renata da Silva. **O uso da tecnologia na aula de língua portuguesa**. 2015.

DIEDRICH, Sandra Marlete, VALÉRIO Patrícia. **O uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de língua e suas implicações**. Revista Eletrônica de Linguística Volume 6, - nº 2 – 2º Semestre - ISSN 1980-5799, 2019.

GODOI, Alessandro. **O uso do aplicativo WhatsApp na aprendizagem da Língua Portuguesa**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2018.

GRINSPUN, Mírian. P.S.Zippin (org.). **Educação tecnológica desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8ª ed. – Campinas, SP. Papirus, 2019.

MATTAR, João. **Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MELÉNDEZ GRIJALVA, Perla; GILL LANGARICA, Oscar Manuel; AVILÉS DOMÍNGUEZ, Imelda Denisse; GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Yesenia Imelda. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL SIGLO XXI: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO. **Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades**, [S. l.], 2024. Disponível em: <https://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/1049>. Acesso em: 2024.

MELO, A. M. **Acessibilidade em EaD mediada pela web**: um convite à ação. In: MACIEL, C. (Org.) Educação a distância: ambientes virtuais de aprendizagem. Cuiabá: EduFMT, 2018.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 10ª ed. São Paulo: Papirus, 2016.

NORONHA, A. C. C. **Considerações semióticas sobre o uso da tecnologia digital em salas de aula**. Estudos Semióticos, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 280-291, 2019.

RODRIGUES, A. C. L. **Uso das tecnologias na escola**. Revista de Educação Popular, v. 18, n. 2, p. 252-269, 15 out. 2019.

SANTOS, Maria Zenilda dos; **TECNOLOGIAS NO ENSINO**: uma análise comparativa na prática pedagógica dos professores da disciplina de Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Médio regular da escola estadual e particular, no Município de Ji - Paraná, Rondônia, Brasil. Tese de mestrado em Educação da Universidad de Desarrollo Sustentable, Ji - Paraná, RO, 2024.

SONZA, Andrea Polleto e SANTAROSA, Lucila Maria. **Ambientes digitais virtuais**: acessibilidade aos deficientes visuais. 2019. Disponível em: Acesso em 2024.