

Scientific

Magazine

ISSN: 2177-8574

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



Scientific Magazine

SCIENTIFIC MAGAZINE-,

Ano: XIX , V. 14. -nº 126/- 2020- São Paulo. SP.

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

Modo de acesso: <http://scientificmagazine.com.br/>

A SCIENTIFIC MAGAZINE (On-line)

Registro no ISSN: 2177-8574.

A fim de cumprir com a periodicidade contínua corresponde ao Ano XIII, nº 126/Agosto - 2020.

As opiniões emitidas nos textos publicados são de responsabilidade de seus respectivos autores.

de pareceristas *ad hoc* e consultores sobre compreensibilidade, sendo publicada ininterruptamente desde 2006.

ORGANIZADORES

Fabiana Catellan Erich

Walmir Chagas

Luiz Carlos Fabian

Revisão:

Joel Farias Pettiere

Angela Costa Fillage

Marcondes Ferreira Lopes

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubens Ranzinny

Aparício Francis Ribeiro



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

Prof. Doutoranda Rosana Erenice Xavier da Silva Lucas

Profa. Dra Paula Lerner Marques

Profa. Dra. Maria Antônia Costa Pereira

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Profa. Dra. Lemert Hernandez Paz

Profa. Esp. Juliana Luz Rodrigues

Profa. Dra. Pilar Castillo

Profa. Dra. Llena Sánchez

Profa. Dra. Ivet García Dussel

Profa. Dra. Esther Muñoz Carriego

DIRETORES

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto

Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

SECRETÁRIOS DE ASSUNTOS EDUCACIONAIS

Ms. André Luís

Ms. Francisca Lira Schummer

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profa. Esp. Magna Juliana de Assis Toledo

Profa. Esp. Ana Lúcia Ferreira Chaves

Profa. Esp. Cláudia Rosana Nunes Henrique

Profa. Esp. Elizandra Maria Mayer Babinski

Prof. Esp. Roberto Lucio Ferreira

Profa. Esp. Rosângela Cabral Costa

MS. Paulo Cândido Damasceno

Dra. Antônia Regina Pinho da Costa

Prof. Dr. Edival Dan

Ms. Jacqueline da Silva

Profa. Dra. Yara Figueiredo Dan

Profa. Esp. Raquel de Azevedo Silva

Profa. Mestranda Fátima Araujo Carrijo

Prof. Dr. Elton Castro Rodrigues dos Santos

Profa. Esp. Laudirene Santana de Sousa Ferreira

Profa. Ms. Marineide da Silva Lopes

Profa. Ms. Atanilde Costa da Silva

Profa. Dra. Jessyca de Paula Nascimento Azulay

SUMÁRIO

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DO USO DE ENERGIA RENOVÁVEL NO BRASIL..9	
A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO PRÉVIO	24
ENSINAR É SE REINVENTAR: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	34
RESPONSABILIDADE SOCIAL PÓS-PANDEMIA	43
CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PONTES E LACERDA	67
A INCLUSÃO COM ÊNFASE NA DEFICIÊNCIA FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR	75
METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	89
A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO E SUA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA	100
A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO VIVO, DEMOCRÁTICO E DELIBERATIVO	112
ECONOMIA CRIATIVA: EFETIVA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO DO BRASIL	123
PARTICIPAÇÃO DE PAIS NA EDUCAÇÃO DE SEUS FILHOS	140

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DO USO DE ENERGIA RENOVÁVEL NO BRASIL

Magna Juliana de Assis Toledo¹

RESUMO

No contexto atual, o uso de energias provenientes da queima de combustíveis fósseis tem sido uma enorme problemática para o mundo. Diante disso, o conhecimento e aprimoramento de novas tecnologias permitem o uso alternativo de energias limpas, corroborando assim, para um equilíbrio ideal entre homem e natureza, sendo de suma importância para o desenvolvimento das nações. Contudo, o Brasil possui grande vantagem comparado a outros países por possuir uma rica biodiversidade e tamanho potencial energético. A seguinte revisão teve por objetivo abordar de forma geral o uso de energias renováveis no Brasil, sendo elas, hídrica, eólica, biomassa, e possíveis fontes alternativas de energia renovável.

Palavras-Chave: Energia. Potencial. Renovável. Biodiversidade.

ABSTRACT

In the current context, the use of energy from the burning of fossil fuels has been a huge problem for the world. Therefore, the knowledge and improvement of new technologies allow the alternative use of clean energies, thus corroborating, for an ideal balance between man and nature, being of paramount importance for the development of nations. However, Brazil has a great advantage compared to other countries because it has a rich biodiversity and potential energy size. The following review aimed to address in general the use of renewable energies in Brazil, namely, hydro, wind, biomass, and possible alternative sources of renewable energy.

Keywords: Energy. Potential. Renewable. Biodiversity.

¹ Graduação: Licenciatura em Pedagogia em Educação Infantil - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pós – graduação: Geografia Regional Brasileira – Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI).

INTRODUÇÃO

A humanidade usufrui das diversas energias existentes para suas necessidades pragmáticas, pois desde que o homem utilizou o fogo, no período neolítico, sua busca por fontes maiores de energia foi primordialmente responsável por seu desenvolvimento. Posteriormente, já nos séculos XVIII e XIX a necessidade de produções em larga escala e o crescente progresso proporcionou uma procura incessante por materiais de alto potencial energético, sendo o carvão mineral o mais utilizado.

No entanto, com a modernização o Brasil, por possuir uma vasta biodiversidade e grande potencial de produção energética, se tornou um iminente produtor de energias renováveis (PACHECO, 2006). Isto foi possível graças a sua geolocalização, beneficiando-se com fatores climáticos e geomorfológicos.

Contudo, a procura por fontes de energias renováveis e limpas é imprescindível para a melhoria do meio ambiente, visto que a utilização de energias não renováveis, ou seja, fontes de energias com quantidade limitada, como, o petróleo e seus subprodutos, além do carvão mineral, são responsáveis pelo agravamento do efeito estufa. Todavia, a sua exploração e utilização de maneira ineficiente promove uma série de eventos que implicam na destruição do meio ambiente e até mesmo o esgotamento prematuro dessas fontes energéticas.

Visto que o Brasil possui abundantes áreas com altíssimos fluxos geotermiais e significativa incidência de raios solares periodicamente por toda sua extensão territorial, o uso das energias solar e geotérmica podem ser alternativas para um melhor aproveitamento dessas energias limpas, menor impacto ambiental e maior produtividade de energia elétrica.

Destarte, a presente revisão bibliográfica tem por objetivo discutir sobre as energias renováveis no Brasil e sua aplicabilidade, além de apontar fontes alternativas

para sua obtenção e aproveitamento. Sendo assim, é primordial o desenvolvimento de fontes alternativas que busque o equilíbrio ecológico.

DESENVOLVIMENTO

Energia renovável: breve conceituação

As energias renováveis são aquelas oriundas de ciclos naturais, ou seja, são fontes primárias de quase toda energia disponível em nosso planeta, sendo praticamente inesgotáveis.

Energia hídrica

A energia hídrica é oriunda da movimentação das massas de água dos rios, por altitude, utilizando a gravidade como precursora desse fluxo, até os mares (PACHECO, 2006, p. 6). O Brasil, por possuir uma expressiva e maçante quantidade de água em seu território, torna-se o país com maior potencial hidrelétrico, correspondendo por 85,6% de toda energia interna produzida (ANEEL-Agência Nacional de Energia Elétrica, 2008, p. 57).

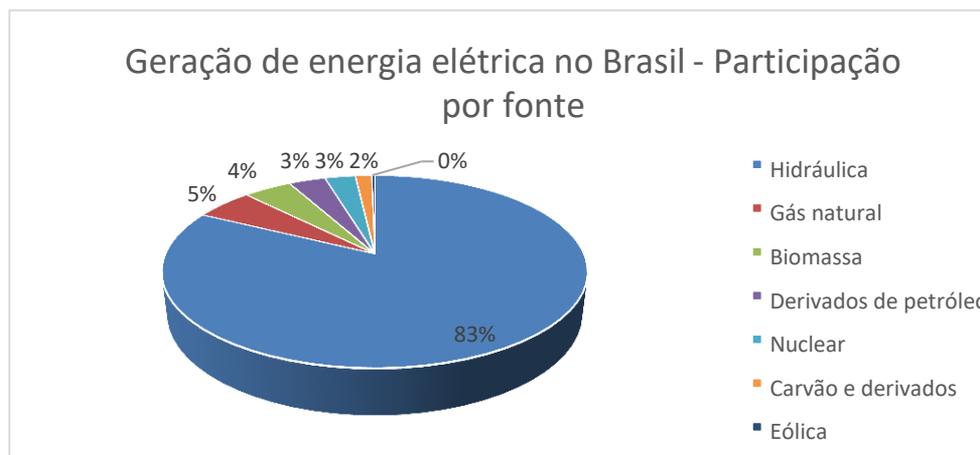


Gráfico 1 Produção em média de energia elétrica relacionada a cada fonte energética no Brasil – Fonte: (FERREIRA, 2014, p. 27).

Nas usinas hidrelétricas a água é represada e canalizada, através da pressão da água (energia potencial) ocorre uma alta movimentação das turbinas (energia

mecânica), favorecendo por meio de geradores a conversão de energia mecânica em eletricidade, ou seja, a energia hidrelétrica é dependente de um fluxo contínuo de água.

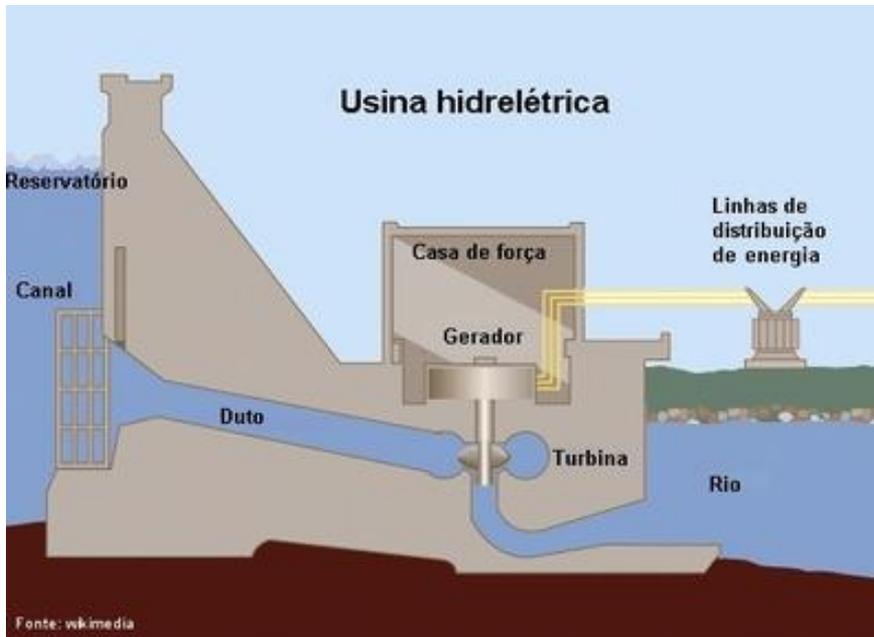


Figura 1 Esquemática do funcionamento de uma hidrelétrica –Fonte: Secretaria do estado do Paraná.

Entretanto, a falta de chuvas regulares que promove uma má distribuição e menor fluxo contínuo de água, associado a grandes áreas desmatadas necessárias para a implantação de usinas hidrelétricas, fazem com que esse recurso seja cada vez menos explorado, contribuindo assim para uma migração da obtenção de novos meios de fontes energéticas.

Energia eólica

A energia eólica é proveniente de um constante fluxo de gases que ao se movimentar pelo aquecimento irregular da atmosfera pela radiação solar, é transformado em energia útil ou seja, o vento (REIS, 2019, p. 1). Portanto é uma energia renovável, limpa e de fácil utilização.

A transformação da energia eólica em elétrica consiste na movimentação das hélices que captam o vento, mandando ao rotor que irá transformar em energia mecânica e transmitindo assim, essa energia ao gerador que por sua vez converterá em energia elétrica.

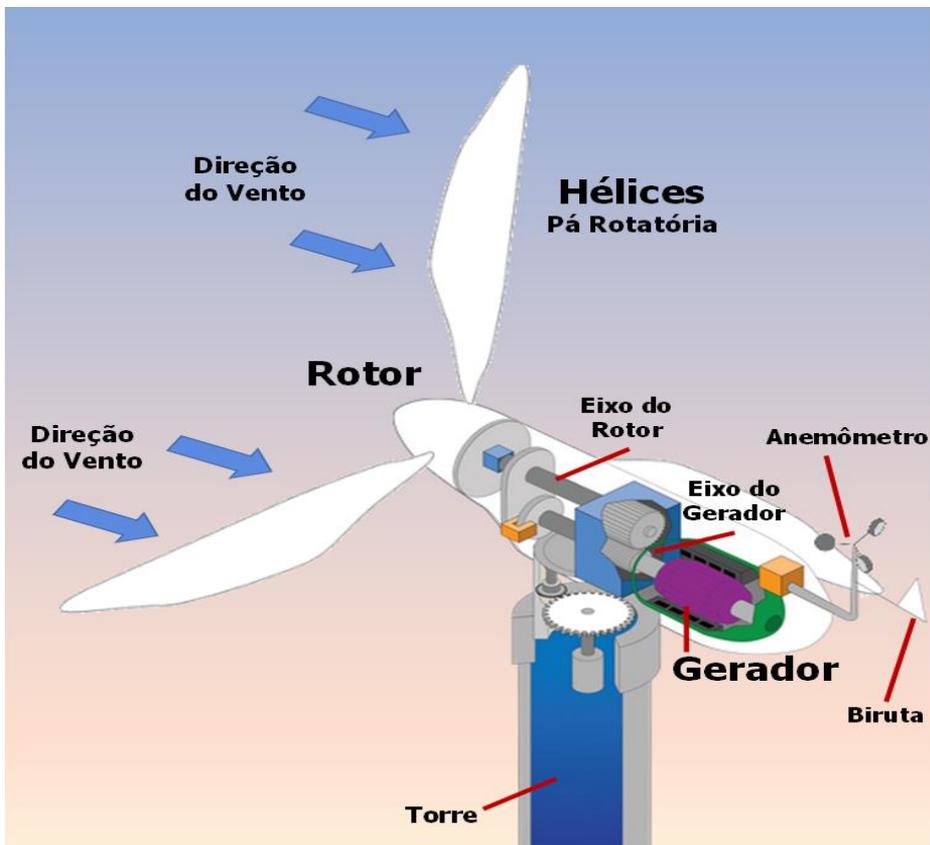


Figura 2 Esquemática da transformação da energia eólica em elétrica –Fonte: (CBIE-Centro Brasileiro de infraestrutura, 2020).

Todavia, a energia eólica no Brasil possui tímida participação visto que, estudos dirigidos a essa área ainda seja limitado. Entretanto, novas pesquisas mostram que a capacidade de produção de energia eólica no país pode ser superior a 60.000MW (ANEEL-Agência Nacional de Energia Elétrica,) mostrando seu grande potencial eólico. Seu impasse está relacionado com a poluição sonora vindo do funcionamento das usinas e algumas limitações tecno-econômicas, mas ainda é uma importante fonte de energia.

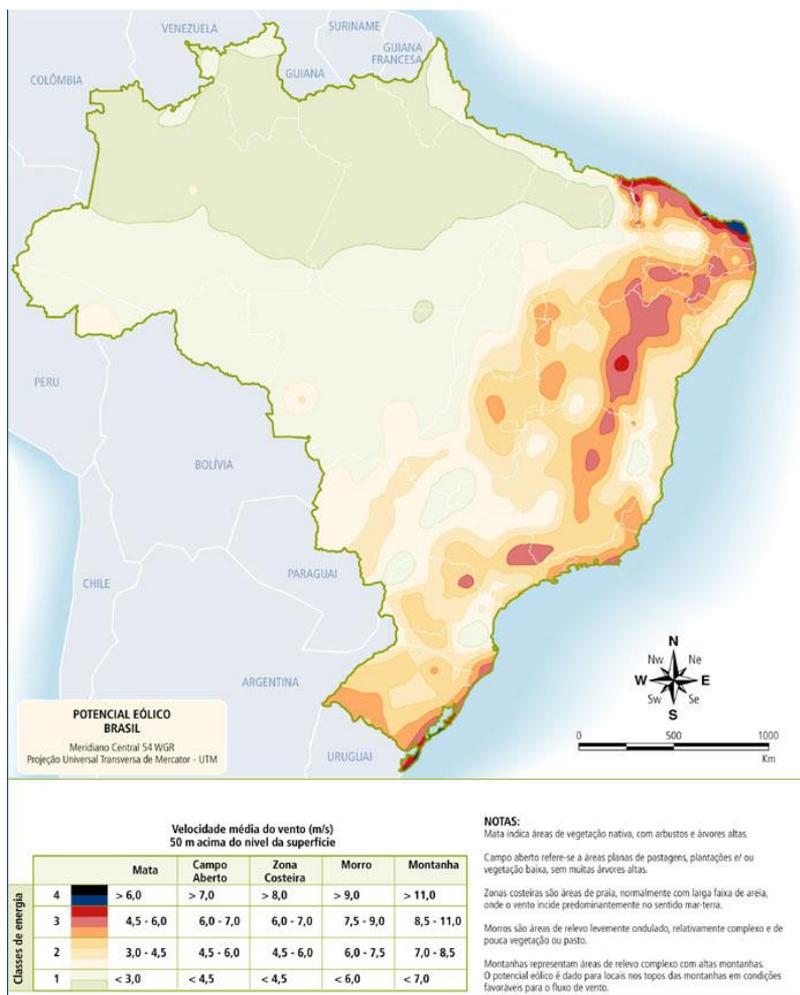


Figura 3 Potencial eólico Brasileiro –Fonte: (BEZERRA E SANTOS, 2017).

Energia de biomassa

A energia de biomassa é aquela produzida pelas plantas através da fotossíntese na formação de hidratos de carbono (PACHECO, 2006, p. 6). É uma fonte de energia primária onde está intimamente relacionada com o ciclo do carbono, cuja decomposição ou queima resulta em compostos carbônicos de alto potencial energético.

Por conseguinte, a energia de biomassa pode ser dividida em dois grupos: biomassa tradicional que consiste em reservas e fontes energéticas naturais como o carvão mineral, lenha, petróleo e etc. Já a biomassa moderna, a que buscamos explorar mais de forma sustentável, parte da premissa tecnológica ou seja é produzida justamente para a geração de energia, sendo o aproveitamento da cana-de-açúcar para a fabricação de combustíveis, a utilização de insumos agrícolas e rejeitos urbanos, exemplos disso (SANTOS et.al, 2016).

Portanto, o Brasil possui acentuado potencial energético nessa área por possuir em seu território solos com muita fertilidade e clima favorável para o plantio de diversas culturas que podem ser utilizadas na obtenção de energia, seja na produção de combustíveis ou na conversão de energia química para elétrica.



Figura 4 Macrorregiões brasileiras com seus respectivos subprodutos usados na produção de Briquetes e Péletes utilizados na substituição de lenha –Fonte: Jornal Brasileiro das indústrias de biomassa.

Contudo, as áreas que precisam ser desmatadas para a implantação das lavouras e diversos subprodutos que não são utilizáveis, são infortúnios a serem solucionados para que essa fonte energética de alto potencial, seja cada vez mais utilizada no Brasil.

Energias alternativas com baixo impacto ambiental:

Diversas energias renováveis já utilizadas, ajudam-nos a reduzir os impactos ambientais causados pela busca incessante e o consumo exacerbado das fontes energéticas, porém, ainda há diversas alternativas que podemos adotar a fim de reduzir progressivamente esses danos causados ao meio ambiente. Desse modo, as energias solar e geotérmica são potenciais a serem explorados para um aproveitamento energético mais sustentável.

Energia solar

É uma fonte de energia oriunda do sol, ou seja, é uma energia renovável, limpa e sustentável que pode ser utilizada de três maneiras: aquecimento solar (na qual consiste aquecer água e ambiente através da captação de calor), energia heliotérmica (cuja função é aquecer um fluido pelos raios solares e o vapor produzido, energia solar mecânica, é transformada em energia elétrica) e por fim, mas não menos importante e mais utilizada no Brasil, a energia fotovoltaica (que possui como característica o uso da radiação solar para a obtenção de energia elétrica por placas fotovoltaicas que captam essa radiação, sendo a excitação dos elétrons o precursor da produção de eletricidade) (Portal Solar S.A).

[...] O efeito FV (Fotovoltaico) consiste na obtenção de corrente elétrica quando fótons provenientes da radiação solar incidem sobre um material semicondutor previamente purificado e dopado. O material semicondutor mais utilizado no mercado para a geração elétrica fotovoltaica é o silício, também largamente empregado na indústria eletrônica. (ESPOSITO E FUCHS, p. 87).

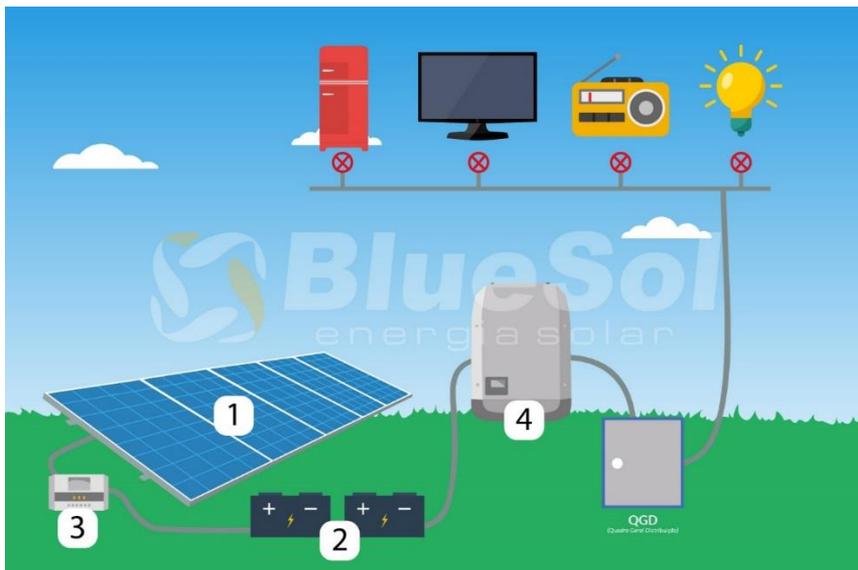


Figura 5 Esquemática da transformação de energia solar fotovoltaica em elétrica- 1) Painel Solar 2) Baterias 3) Controlador de carga 4) Inversor Fonte: (FONTES,2019).

Logo, o Brasil possui grande potencial para o uso dessa energia renovável devido aos índices ideais e mais que suficientes para produzir uma expressiva quantidade de energia elétrica. Além disso, o custo está em crescente queda, visto que cada vez mais investimentos têm sido realizados nessa fonte energética. Com isso, se torna uma atraente fonte alternativa para a solução da crise energética e ambiental que o planeta passa.

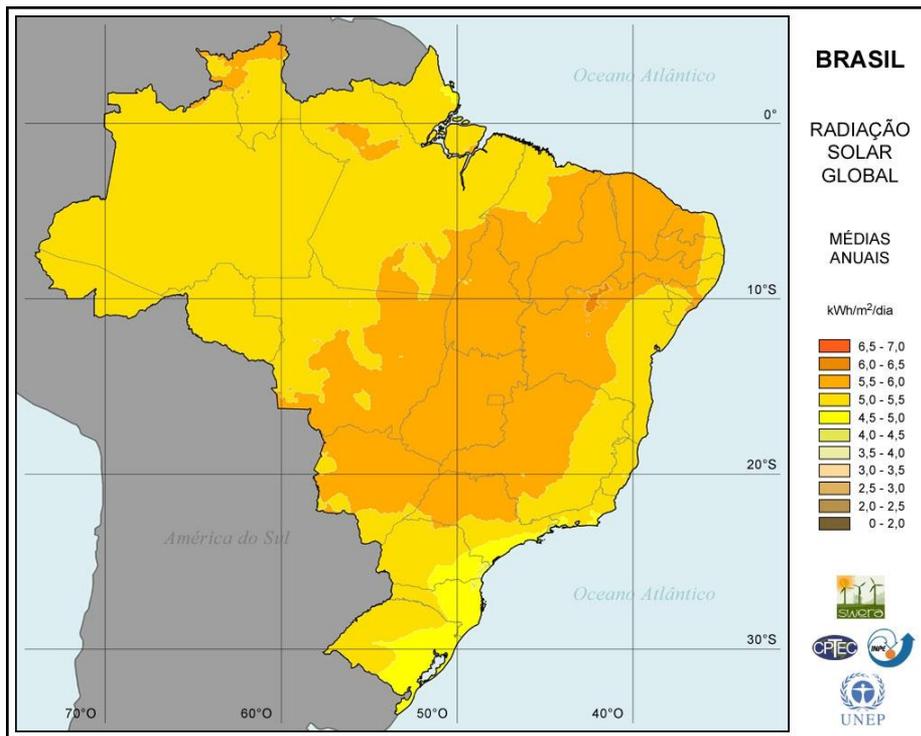


Figura 6 Médias anuais de radiação solar disponíveis no território brasileiro-Fonte: (Energia Real).

Energia geotérmica

A energia geotérmica é utilizada a partir do aproveitamento do calor vindo de rochas que estão em contato com as substâncias do núcleo terrestre, ou seja, é uma fonte energética renovável, sustentável e que não depende de fatores climáticos para seu aproveitamento. A obtenção dos recursos geotermiais prove de perfurações no solo

onde encontra-se uma intensa liberação e fluxo de calor, seja utilizando o vapor ou as águas quentes como fonte energética (Mayer,2013, p. 156).

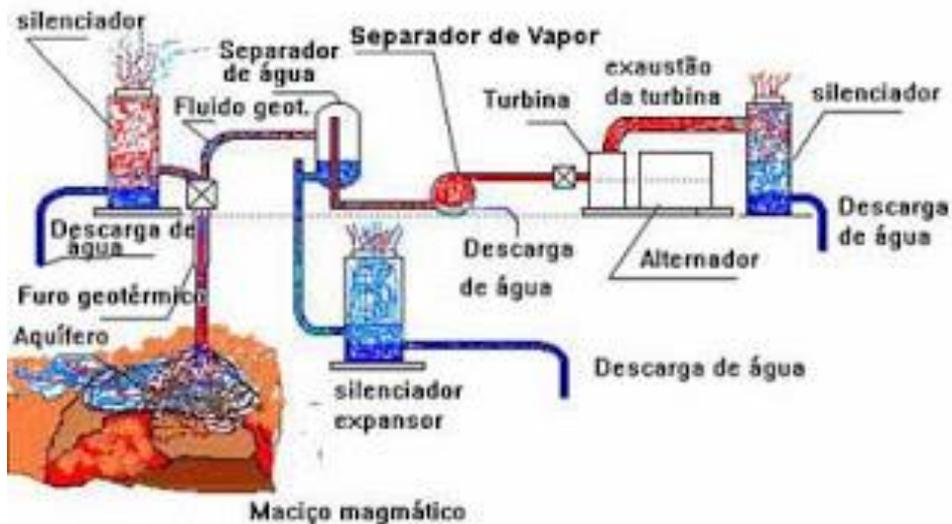


Figura 7 Esquemática da obtenção e processamento da energia geotérmica-Fonte: (Clean energy, 2009).

Todavia, por possuir uma abrangente diversidade em questão de fontes energéticas e o alto custo das instalações de usinas geotérmicas, o Brasil não investe de maneira massiva na utilização dessa energia mesmo tendo um enorme potencial geotérmico.

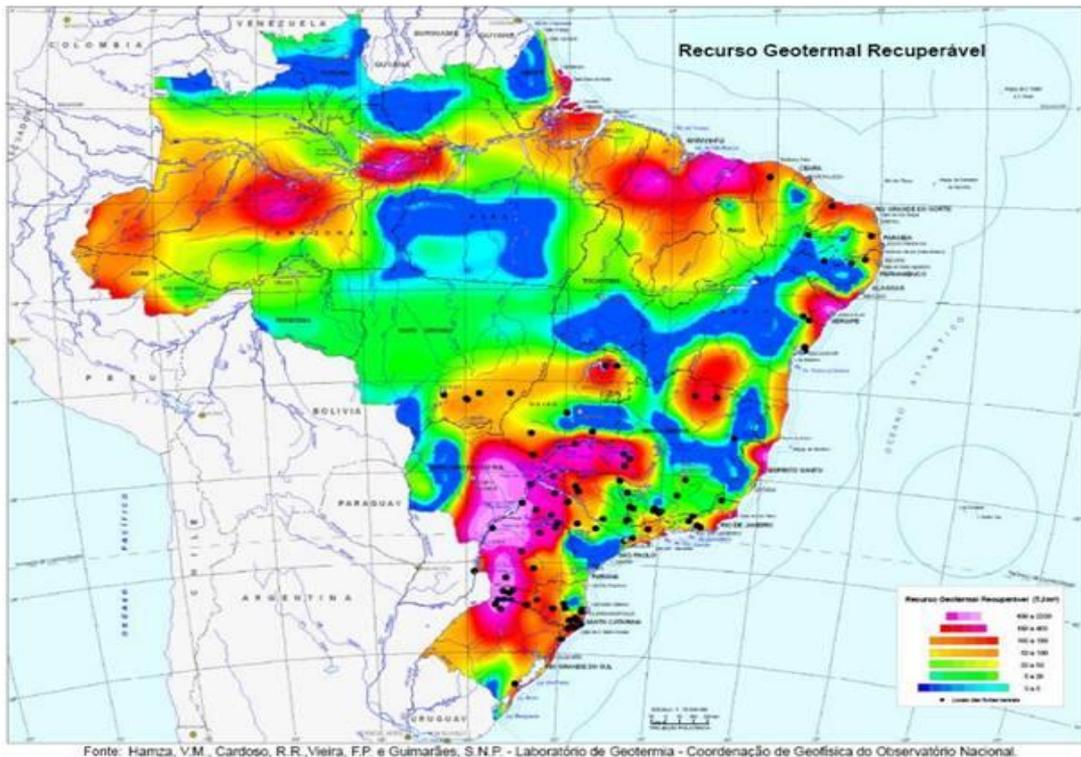


Figura 7 Potencial geotérmico nas regiões do estado brasileiro –fonte: (CAMARGO et.al, 2018, p. 9).

Em diversas áreas no Brasil, o potencial para a extração de energias de alta entalpia (150°C a 300°C) Para a geração de energia elétrica é expressiva, sendo assim é uma alternativa de energia complementar a matriz energética das regiões.

CONCLUSÃO

Diante dos argumentos supracitados, evidencia-se que é imprescindível a continuidade da adoção progressiva de fontes energéticas renováveis com cunho sustentável, equilibrando assim as relações do homem com o meio. Portanto, a energia solar mostrou-se uma fonte muito promissora para obtenção de energia elétrica e a

energia geotérmica possui condições de ser uma boa alternativa para complementar a matriz energética brasileira.

REFERÊNCIAS

ANEE. Atlas de energia elétrica do Brasil: ANEE- Agência nacional de energia elétrica. **Atlas de energia elétrica do Brasil**, Brasília, v. 236, n. 3, p. 1-236, out./2008. Disponível em: <http://www2.aneel.gov.br/arquivos/PDF/atlas3ed.pdf>. Acesso em: 1 out. 2020.

ARBOIT, N. K. S. *et al.* Potencialidade de utilização da energia geotérmica no Brasil. **Potencialidade de utilização da energia geotérmica no Brasil**, Usp, v. 168, n. 1, p. 1-168, dez./2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/75194/78742>. Acesso em: 1 out. 2020.

BEZERRA, L. S. D. S. E. F. D. Potencialidades da energia eólica no Nordeste. **Potencialidades da energia eólica no Nordeste**, Nordeste, v. 20, n. 1, p. 1-20, mai./2017. Disponível em: [https://www.bnb.gov.br/documents/80223/1910830/Eolica.pdf/9d7251e0-4c94-4570-b223-df7820b50d4d#:~:text=No%20Nordeste%2C%20em%20particular%2C%20embora,da%20Regi%C3%A3o%20\(Gr%C3%A1fico%201\)..](https://www.bnb.gov.br/documents/80223/1910830/Eolica.pdf/9d7251e0-4c94-4570-b223-df7820b50d4d#:~:text=No%20Nordeste%2C%20em%20particular%2C%20embora,da%20Regi%C3%A3o%20(Gr%C3%A1fico%201)..) Acesso em: 1 out. 2020.

BIOMASSA BR. **Briquetes e Pélletes; Valorização da Biomassa residual para geração de energia**. Disponível em: <http://www.biomassabr.com/bio/resultadonoticias.asp?id=2098>. Acesso em: 1 out. 2020.

CAMARGO, F. H. *et al.* Estudo da viabilidade da aplicação de energia geotérmica como fonte complementar da matriz energética do estado de Mato Grosso. **Estudo da viabilidade da aplicação de energia geotérmica como fonte complementar da matriz energética do estado de Mato Grosso**, Itajubá, v. 14, n. 1, p. 1-14, dez./2018. Disponível em: file:///C:/Users/Admin/Downloads/Estudo_da_Viabilidade_da_Aplicacao_da_Energia_Geot.pdf. Acesso em: 1 out. 2020.

CBIE- CENTRO BRASILEIRO DE INFRAESTRUTURA. **Energia eólica**. Disponível em: <https://cbie.com.br/>. Acesso em: 1 out. 2020.

CIÊNCIA ATUAL, REVISTA CIENTIFICA MULTIDISCIPLINAR DAS FACULDADES SÃO JOSÉ. **Um estudo sobre a energia eólica no Brasil.** Disponível em: <http://inseer.ibict.br/cafsj/index.php/cafsj/article/view/100>. Acesso em: 1 out. 2020.

CLEAN ENERGY, ENERGIAS RENOVÁVEIS. **Energia Geotérmica.** Disponível em: <http://cleanenergy.blogspot.com/2009/08/?m=0>. Acesso em: 1 out. 2020.

ENERGIA REAL. **SISTEMAS FOTOVOLTAICOS Economia de energia de forma inteligente e eficaz.** Disponível em: <http://energiareal.com.br/energiasolar/>. Acesso em: 1 out. 2020.

FERREIRA, Fernanda França. PEGADA HÍDRICA DA GERAÇÃO DE ENERGIA HIDRELÉTRICA NO BRASIL – UM ESTUDO DE CASO DA AES TIETÊ S.A. **PEGADA HÍDRICA DA GERAÇÃO DE ENERGIA HIDRELÉTRICA NO BRASIL – UM ESTUDO DE CASO DA AES TIETÊ S.A.,** Rio de Janeiro, v. 93, n. 1, p. 1-93, mar./2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Admin/Desktop/fernanda-franca-ferreira-2014.pdf>. Acesso em: 1 out. 2020.

FUCHS, A. S. E. E. P. G. Desenvolvimento tecnológico e inserção da energia solar no Brasil. **Desenvolvimento tecnológico e inserção da energia solar no Brasil,** BNDS, v. 110, n. 1, p. 1-110, dez./2013. Disponível em: https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/2431/1/RB%2040%20Desenvolvimento%20tecnol%3%b3gico_P.pdf. Acesso em: 1 out. 2020.

LEAL, M. R. L. V. O potencial de aproveitamento da energia de biomassa. **O potencial de aproveitamento da energia de biomassa,** campinas, Sp, v. 2, n. 1, p. 1-2, set./2020. Disponível em: http://inovacao.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-23942005000300024&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 out. 2020.

PACHECO, Fabiana. Energias renováveis: breves conceitos. **Energias renováveis: breves conceitos,** Salvador, v. 11, n. 1, p. 1-11, out./2006. Disponível em: http://files.pet-quimica.webnode.com/200000109-5ab055bae2/Conceitos_Energias_renov%C3%A1veis.pdf. Acesso em: 1 out. 2020.

PORTAL ENERGIA, ENERGIAS RENOVÁVEIS. **Pedro Reis Energia eólica.** Disponível em: <https://www.portal-energia.com/energia-eolica/>. Acesso em: 1 out. 2020.

PORTAL SOLAR. **Energia solar e fotovoltaica**. Disponível em: <http://www.portalenergiasolar.com.br/energia-solar/>. Acesso em: 1 out. 2020.

RUY FONTES BLUESOL ENERGIA SOLAR. **Energia solar e fotovoltaica**. Disponível em: <https://bluesol.com.br/>. Acesso em: 1 out. 2020.

SANTOS, G. H. F; NASCIMENTO, R. S. D; ALVES, Geziele Mucio. Biomassa como energia renovável no Brasil. **Biomassa como energia renovável no Brasil**, Revista Uningá, v. 8, n. 1, p. 1-8, fev./2016. Disponível em: <http://revista.uninga.br/index.php/uningareviews/article/view/1966/1562>. Acesso em: 1 out. 2020.

SECRETARIA DO ESTADO DO PARANA. **Energia eólica**. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/desvio.html>. Acesso em: 1 out. 2020.

A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO PRÉVIO

Ana Lúcia Ferreira Chaves²

Cláudia Rosana Nunes Henriques³

Elizandra Maria Mayer Babinski⁴

Roberto Lucio Ferreira⁵

RESUMO

As habilidades iniciais das crianças são essenciais para seu sucesso posterior na escola. Evidências recentes destacam a importância da matemática inicial, relativa à leitura e às habilidades socioemocionais, para o desempenho do ensino fundamental. Os principais grupos de defesa tanto da educação infantil quanto da educação matemática emitiram declarações de posição sobre a importância da matemática inicial, argumentando que a educação matemática para crianças de 3 a 6 anos é essencial para promover o futuro desempenho em matemática. Este estudo tem como objetivo abordar sobre a importância dos conhecimentos prévios matemáticos para o sucesso escolar posterior. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Assim, pontua-se que o fato de que o conhecimento e as habilidades matemáticas iniciais são os preditores mais importantes não apenas para o aproveitamento matemático posterior, mas também para o aproveitamento em outras áreas de conteúdo e retenção de notas, dá suporte a uma ênfase maior na matemática do que atualmente em muitas salas de aula educação infantil.

Palavras-chave: Conhecimentos Prévios. Matemática. Educação infantil.

ABSTRACT

Children's early skills are essential to their later success in school. Recent evidence highlights the importance of early mathematics, related to reading and socio-emotional skills, for the performance of elementary education. Leading advocacy groups for both early childhood education and mathematics education have issued

²Graduada em Matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. Graduada em Pedagogia pela UFMT. Pós-graduada em Educação Matemática pela Faculdades Integradas de Várzea Grande – FIAVEC. E-mail: analuciafchaves27@gmail.com.

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. Pós-graduada em Psicopedagogia pelo Instituto Cuiabano de Educação. E-mail: claudiarosanununes@hotmail.com.

⁴ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. Pós-graduada em Educação infantil e alfabetização pela Faculdade Afirmativo. E-mail: elizandrammb@gmail.com.

⁵ Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. Pós-graduada em Educação Matemática pelo Instituto Cuiabano de Educação. E-mail: robertojauru3@gmail.com.

position statements on the importance of early mathematics, arguing that mathematics education for children aged 3 to 6 is essential to promoting future performance in mathematics. This study aims to address the importance of prior mathematical knowledge for subsequent school success. The methodology used was bibliographic research. Thus, it is pointed out that the fact that initial mathematical knowledge and skills are the most important predictors not only for later mathematical use, but also for use in other content areas and note retention, supports an emphasis higher in mathematics than currently in many early childhood classrooms.

Keywords: Previous knowledge. Mathematics. Child education.

1. INTRODUÇÃO

Além de satisfatório, o conhecimento matemático é extremamente necessário para poder interagir com fluência e eficácia em um mundo "matematizado". Becker (2003) explica que a maioria das atividades, todos os dias exigem decisões baseadas nessa ciência, “como escolher a melhor opção para comprar um produto, entender os gráficos dos jornais, estabelecer relações de raciocínio lógico ou decidir sobre as melhores opções de investimento”, além de interpretar o ambiente, objetos do cotidiano, obras de arte.

Para Chaves (2005, p. 45), a necessidade de conhecimento matemático cresce dia a dia, assim como sua aplicação nas mais variadas profissões e nas habilidades mais exigidas no local de trabalho, estão no pensamento matemático, crítico e na solução de problemas, pois com ele, as pessoas podem “fazer matemática, têm maiores oportunidades e opções para decidir sobre seu futuro” (p. 45).

Ter habilidades reforçadas com critérios de desempenho matemático facilita o acesso a uma variedade de carreiras profissionais e várias ocupações que podem ser muito especializadas. Nem todos os alunos, ao final do ensino fundamental e médio, desenvolverão as mesmas habilidades e gostos para a matemática; no entanto, todos devem ter as mesmas oportunidades e facilidades para aprender conceitos matemáticos significativos, bem compreendidos e com a profundidade necessária para que podem interagir de maneira justa em seu ambiente.

2. A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO PRÉVIO NOS ANOS INICIAIS

A escola é um espaço segundo Arroyo et al (2004), que proporciona aos alunos uma aprendizagem significativa, em que promovida pela escola distingue-se de outras práticas educativas, entende-se educação escolar como responsável por criar condições para que todas as pessoas desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e para participar de relações sociais cada vez mais amplas e diversificadas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania.

Dessa forma, Garbi (2006), fala que aprender minuciosamente a matemática e saber como transferi-lo para as diferentes áreas da vida do aluno e, posteriormente, proporcionar resultados positivos em nível pessoal, que gera importantes mudanças na sociedade. A educação, sendo o motor do desenvolvimento de um país, dentro dela, o aprendizado da Matemática é um dos pilares mais importantes, pois, além de se concentrar no cognitivo, desenvolve habilidades importantes que são aplicadas dia a dia em todos os ambientes, como raciocínio, pensamento lógico, pensamento crítico, argumento fundamentado e Resolução de problemas.

Kamii (2000) coloca que os alunos merecem e precisam da melhor educação possível em Matemática, o que lhes permitirá cumprir suas realizações pessoais e objetivos profissionais na atual sociedade do conhecimento; portanto, é necessário que todas as partes interessadas na educação como autoridades, pais, alunos e professores trabalhem juntos, criando os espaços apropriados para o ensino e a aprendizagem da Matemática. Desta forma, todos os alunos com habilidades diferentes poderão trabalhar com professores qualificados na disciplina, entender e aprender conceitos

matemáticos importantes, sendo necessários para o ensino e aprendizagem de Matemática.

Miras (2006) discorre a respeito do conhecimento prévio, que deve ser gerenciado por meio de aprendizado significativo. A ideia essencial para a aprendizagem significativa, conforme o autor, é levar em consideração “o conhecimento factual e conceitual (também atitudinal e processual) que irá interagir com as informações fornecidas pelo professor através de materiais e explicações por ele.

Para Ausubel (1980), a chave para a aprendizagem significativa está na relação de novas informações ou materiais e ideias já existentes na estrutura cognitiva do aluno ou da disciplina, para isso a conquista é obter um significado e não uma técnica de memória. Para o autor, ter uma aprendizagem significativa deve ter:

- ✓ Que o material permite que o aluno estabeleça uma relação substantiva com os conhecimentos e ideias existentes. Essa condição é chamada de significado lógico. (O material apresentado pelo professor ao aluno deve ser organizado, para que a construção do conhecimento seja dada);
- ✓ Significado psicológico de que o aluno conecta os novos conhecimentos com os conhecimentos prévios e os entende. Também deve ser trabalhado uma memória de longo prazo, pois, caso contrário, esquecerá tudo em pouco tempo;
- ✓ Atitude favorável do aluno: uma vez que o aprendizado não pode ocorrer se o aluno não quiser. Este é um componente das disposições emocionais e de atitude, onde o professor só pode influenciar através da motivação.

Para Silva (2013) através desses aprendizados, o professor deve trabalhar com o aluno esses conhecimentos prévios como base inicial que levará o sujeito a colocar todo o seu conhecimento à prova de suas experiências adquiridas ao longo do tempo e de sua capacidade de resolver problemas ou tomar decisões:

- O professor deve estar ciente do conhecimento prévio do aluno, ou seja, deve-se garantir que o tópico a ser apresentado possa estar relacionado às ideias anteriores, pois saber o que o aluno sabe ajuda no planejamento da aula;
- Organizar os tópicos na sala de aula de maneira lógica, levando em consideração que não apenas o conteúdo é importante, mas a maneira como é apresentado aos alunos;
- Considerar a motivação como um fator fundamental para o aluno se interessar em aprender, pois o fato de o aluno se sentir à vontade na aula, com uma boa atitude favorável e um bom relacionamento com o professor, os motivará a aprender;
- O professor deve ter ferramentas pedagógicas que sirvam de meio para o aluno entender melhor suas aulas para ensinar os conceitos.

O conhecimento prévio para Brum (2014, p. 56)) é a informação que o indivíduo tenha armazenado em sua memória, por causa de suas experiências passadas. “É um conceito que deriva da teoria da aprendizagem significativa postulada por David Ausubel” (p. 56), portanto, também se relaciona à psicologia cognitiva.

Ter esse conhecimento prévio ajuda o indivíduo a adquirir um novo aprendizado, chamando por Ausubel (1982) de âncoras dessas ideias. Na compreensão do conhecimento matemático, o processo de ativação do conhecimento prévio deve ser orientado pelo professor para que o aluno use com autonomia seus conhecimentos e habilidades inatos ou adquiridos anteriormente para realizar sua análise dos problemas trabalhados, no entanto, isso implica que sua maneira de interpretar está sujeita ao que o aluno possui antes de realizar suas atividades.

Por outro lado, Miras (2006, p. 59) define que os conhecimentos prévios devem ser considerados como:

[...] um procedimento ou conjunto de etapas, habilidades que um aluno adquire intencionalmente em seu ambiente e emprega como um

instrumento flexível para aprender significativamente e resolver problemas e demandas acadêmicas (MIRAS, 2006, p. 59).

Dessa maneira, Segundo Miras (2006), o primeiro elemento que dinamiza um processo de aprendizagem que o professor deve trabalhar é o conhecimento prévio do aluno, conseqüentemente, o professor deve implementar as estratégias que permitam relacionar o novo conhecimento com o conhecimento prévio.

Dessa forma, Ausubel (1983, p. 19) afirma:

[...] Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, eu diria isso: o fator mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe. Descubra isso e ensine a si mesmo (AUSUBEL, 1983, p. 19).

Nesse sentido, o autor explica o processo de construção do conhecimento passa pelo aprendizado da criança a partir do seu nascimento, segundo Ausubel (1983), pelos esforços dos alunos para dar sentido às informações fornecidas pelo professor. Para fazer isso, os alunos tentam ajustar as informações fornecidas pelo professor em suas estruturas de conhecimento pré-existentes. Dessa maneira, eles entendem com base no que já sabem; eles interpretam e reconstróem as informações que o professor lhes fornece com base em suas estruturas de conhecimento anteriores. Para Ausubel (1983), o conhecimento prévio do aluno é o fator mais importante que determina a sua aprendizagem e recomenda que os professores saibam e ajam de acordo.

Para Ausubel (1980), quando acontece a aprendizagem significativa esta ocorre quando uma nova informação "se conecta" a um conceito relevante ("subsunção") pré-existente na estrutura cognitiva, isto é, o papel ativo do aluno no processo de construção do conhecimento, com base em dois processos: o "processo de aquisição" e o "processo de retenção" do conhecimento trabalhado pelo professor.

Moreira (2012) e Pinheiro (2011, p. 67), se focarmos no “processo de aquisição” de conhecimento, isto é, “em como o aluno acessa o conteúdo que será aprendido”, dois tipos de aprendizado podem ser distinguidos, localizados nos dois polos do “processo de aquisição” contínuo. Por um lado, um “aprendizado por recepção, que ocorre quando o conteúdo a ser adquirido é apresentado” (p. 68), já preparado, como pretendido para o aluno aprender. Por outro lado, um “aprendizado por descoberta”, que ocorre quando o conteúdo a ser aprendido deve ser descoberto pelo aluno através de sua experiência em vários casos.

A realidade do aluno se for focado no processo do conhecimento prévio, ou como o conteúdo é internalizado na estrutura de conhecimento do aluno, Moreira e Masini, (2002) explica que esta é favorecida constantemente pelas atividades já realizadas pelos alunos que ainda consegue relacionar o contexto em que são apresentados. O autor considera que o conhecimento transmitido em uma atividade de aprendizagem deve ter uma dupla estruturação, deve ser estruturado em si mesmo e estruturado com relação ao conhecimento que o aluno possui. Como de costume e tradicional, o professor planeja a partir da estrutura da disciplina que ensina, sequenciando o conteúdo e os tópicos como se eles tivessem igual dificuldade. Se, por experiência, o aluno tiver tido dificuldade em aprender um conteúdo, o educador deve optar por gastar mais tempo ou criar uma nova estratégia.

Em suma, segundo Caldart (2000), a escola é um dos elementos da diversidade do sistema educacional, e esta particularidade deve ser trabalhada, pois o conhecimento prévio do aluno, dessa realidade, deve ser somado e paulatinamente construído a partir dos esquemas e estruturas que já possui.

Para David Ausubel (1982, p.20), o aprendizado tem significado, “se lhe permite relacionar o novo conhecimento ao conhecimento que ele já possui”, assim o aluno adquire aprendizado. Essas relações devem ser “substantivas e não arbitrárias”.

Portanto, quem aprende deve dar sentido ao que ele quer aprender e isso só é possível a partir do que já é conhecido e “modificando os esquemas e estruturas relevantes para a situação de aprendizagem” (p. 23).

[...] A funcionalidade de um aprendizado é estabelecida a partir do fato de que as novas estruturas cognitivas permitem não apenas assimilar o novo conhecimento, mas também sua revisão, modificação e enriquecimento, estabelecendo novas conexões e novas relações entre eles (AUSUBEL, 1983, p. 22).

A aprendizagem nesse caso, segundo o autor, surge da mesma assimilação e integração, uma vez que o que foi aprendido não apenas modifica a estrutura que integra, mas também o que é integrado, isso impede uma reprodução clara, exata e precisa. Portanto, o aprendizado mecânico, repetido, não é significativo, porque não está relacionado ao conhecimento anterior e o aluno não pode estruturá-lo, não posso integrá-lo como um todo.

Minguet (2008) destaca que “a abordagem do conteúdo matemático deve ser baseada em atividades práticas e na manipulação de objetos concretos e familiares”. Isso gera uma maior compreensão sobre as atividades de matemáticas, transcendendo da manipulação para uma compreensão profunda das notações e operações simbólicas.

Moreira e Masini, (2002) discorrem que ao trabalhar com a Matemática e as experiências concretas, para haver aprendizagem a partir dos conhecimentos prévios, deve ser no sentido em que o aluno seleciona, organiza e transforma as informações que recebe de fontes muito diversas, estabelece relações entre essas informações e suas ideias e conhecimentos anteriores. O autor fala também que, o professor deve averiguar sempre junto ao aluno, os conhecimentos anteriores, sendo pertinente, permitir-lhe enfrentar a construção do novo aprendizado.

O educador deve criar condições para que o aluno tenha uma atitude favorável à aprendizagem significativa, porque, sendo um processo complexo que requer esforço, a motivação intrínseca é importante e, visto que o ser humano busca

gratificação por seus esforços, isso se encontra na utilidade e funcionalidade do aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir, pontua-se que é necessário que o educador tenha atenção especial para verificar o conhecimento que os alunos possuem antes de abordar uma situação de ensino-aprendizagem, garantindo assim que estes, estejam preparados para receber novos conhecimentos; além disso, o professor deve ser claro para que os alunos aprendam matemática em taxas diferentes, devem procurar estratégias que ofereçam um equilíbrio no aprendizado para todos.

O professor se torna um facilitador para que o aluno possa criar relações entre o que sabe e o que aprenderá; em todo esse esquema é o aluno que constrói seu próprio conhecimento, é o principal protagonista da aprendizagem, As atividades projetadas pelo professor devem permitir que os alunos adquiram conceitos matemáticos e, ao mesmo tempo, refletir sobre a construção de seus novos conhecimentos matemáticos.

A necessidade de conhecimento matemático está crescendo dia a dia, assim como sua aplicação nas mais variadas profissões e nas habilidades mais demandadas no ambiente de trabalho, estão no pensamento matemático, críticos e na resolução de problemas, porque com isso, as pessoas que entendem e podem "fazer" a Matemática, têm maiores oportunidades e opções para decidir sobre seu futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, MIGUEL G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo** (Org.). Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

AUSUBEL et al. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana; 625, 1980.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.

BRUM, W. P.; SILVA, S. C. R. **A história da matemática e os conhecimentos prévios dos professores como subsídios para o planejamento de um curso sobre geometria.** Itinerarius Reflectionis, v. 10, n.2, p. 1-19, 2014a.

CALDART, Roseli. **Por uma Educação do Campo:** Traços de uma identidade em construção. In: KOLING, Edgar J. CERIOLI, Paulo; CALDART, Roseli S. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília-DF, 2002.

GARBI, G. G. **A rainha das Ciências: Um passeio histórico pelo maravilhoso mundo da matemática.** 1. Ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2006.

MINGUET, P. A. (Org.) **A construção do conhecimento na educação.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MINGUET, P. A. (Org.) **A construção do conhecimento na educação.** Porto Alegre: Artmed, 3 ed, 2008.

MIRAS, M. **O ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios.** In: COLL, C. O construtivismo em sala de aula. São Paulo: Editora Ática, 2006. p.57-76.

MOREIRA, M. A e MASINI, E F. S **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel.** 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2001.

SILVA, S. C. R.; SCHIRLO, A. C. **Conhecimentos Prévios de Geometria Plana: estudo de caso com estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental.** Revista Dynamis, v. 19, n. 1, p. 58-68. 2013.

ENSINAR É SE REINVENTAR: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosângela Cabral Costa⁶

“Agora não quero saber de mais nada, só quero aperfeiçoar o que não sei”

(Manoel de Barros)

RESUMO

Em um contexto das relações humanas, de isolamento social, resultado de uma condição sanitária enfrentada por toda humanidade no ano de 2020, devido ao Novo Corona Vírus (COVID-19), exigiu-se que todos adaptassem seus meios de trabalho, de modo que se fez necessário criar novas estratégias para o ensino e aprendizagem fora das salas de aulas. Diante deste contexto, propomo-nos em fazer uma análise crítica das novas modalidades de ensino que se caracterizam como remota e com o uso das tecnologias de informação. Para a implementação desses métodos careceu dedicação de todos os profissionais da educação, dos familiares e dos alunos. Assim, o presente artigo, pauta-se nas experiências pedagógicas, dialogada com as pesquisas realizadas, das quais discutem o processo de ensino e aprendizagem de um público conceituado como geração Z e com a participação da família. O cenário atual da educação nunca foi vivenciado anteriormente, uma vez que, presenciamos uma intensa crise política, econômica e do sistema único de saúde, fatores que influenciaram diretamente no sistema educacional do país como um todo. Para isso nos respaldamos nos estudos de Zygmunt Bauman (2011), José Carlos Libâneo (2006), Jacqueline Pereira de Souza (2012).

Palavras-chave: Experiência. Metodologias de Ensino. Tecnologia da Informação. Ensino Remoto.

ABSTRACT

In a context of human relations, of social isolation, the result of a sanitary condition faced by all humanity in 2020, due to the New Corona Virus (COVID-19), it was demanded that everyone adapt their means of work, so it became necessary to create new strategies for teaching and learning outside the classroom. Given this context, we propose to make a critical analysis of the new teaching modalities that are characterized as remote and with the use of information technologies. The

⁶ COSTA, Rosângela Cabral. Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) pólo UAB. Especialista em psicopedagoga clínica e institucional, com ênfase na educação inclusiva, pela Faculdade da Amazônia Fama. Professora efetiva do município de Pontes e Lacerda. rosangelacaralcosta@hotmail.com

implementation of these methods required the dedication of all education professionals, family members and students. Thus, the present article is based on pedagogical experiences, dialogued with the researches carried out, which discuss the teaching and learning process of a public regarded as generation Z and with the participation of the family. The current scenario of education has never been experienced before, since we witnessed an intense political, economic and unified health system crisis, factors that directly influenced the educational system of the country as a whole. For this we rely on the studies of Zygmunt Bauman (2011), José Carlos Libâneo (2006), Jacqueline Pereira de Souza (2012).

Keywords: Experience, Teaching Methodologies. Information Technology. Remote Teaching.

1. INTRODUÇÃO

Desde a criação da pedagogização, do olhar para as crianças e para o modo como elas deveriam ser instruídas para aprenderem o conhecimento científico e serem letradas, houve diversas teorias e metodologias de ensino para explicar e propor métodos que melhor promovesse o ensino e a aprendizagem, nesse decurso, as práticas educacionais estão sempre se adaptando conforme o contexto das relações humanas.

Destarte, nos colocamos diante de uma situação educacional nunca vivida anteriormente, para expor os primas do ensino remoto a partir das experiências pedagógicas vivenciadas na educação infantil (pré e jardim II). A proposta de ensino está em conformidade com o decreto municipal nº 131, de 11/06/2020 que dispõe sobre a regulamentação dos procedimentos escolares, aplicado tanto aos alunos quanto aos profissionais da área da educação, no âmbito da rede pública municipal de ensino de pontes e Lacerda/MT, e dá outras providências.

Portarias municipais do município de Pontes e Lacerda, a Medida Provisória 934, em diálogo e parceria com outras instituições educacionais como Ministério da Educação (MEC), União Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e União

Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime). O consenso desses institutos, expressos nas normativas sugeriu adotar o ensino a distância, para garantir o bem estar das crianças, seus familiares e os profissionais que atuam na educação, por consequência do isolamento social, orientado pela organização mundial da saúde (OMS), devido a pandemia ocasionada pelo Novo Corona Vírus (COVID-19).

Apesar de ser uma realidade inédita vivida pelos profissionais da educação e pelos alunos, os instrumentos adotados para promover o ensino, as TICS (tecnologias da informação), já são adotadas há uma média de duas décadas nos institutos de ensino, no entanto eram tratados como ferramentas periféricas, principalmente nas escolas públicas, em que o recorrente é o uso dos datashow, os laboratórios de informática e as salas de vídeos. Ainda assim, não se tinha uso eficaz, por falta de habilidades dos profissionais com as tecnologias, ou a não realização de planejamento para o uso desses recursos. Sendo assim, o texto seguirá um diálogo entre as experiências e as práticas por meio de aulas remotas com as pesquisas já publicadas sobre o conceituado como o “o novo normal”.

2. OS INIMIGOS TORNAM-SE PROTAGONISTAS

Após entender a necessidade de encaminhar as crianças para as escolas, pois esta seria uma necessidade para possibilitar o desenvolvimento social e proporcionar o crescimento econômico. Diversos mecanismos foram criados para que isso se concretizasse: construção de escola, formação de professores e investimento em instrumentos para promover o ensino. Mas, se perguntar a todas as gerações qual a imagem elas teriam de um ambiente de ensino e aprendizagem, seria a mesma: uma sala, com carteiras enfileiradas, com um quadro e um (a) professor (a) a frente dos alunos, com um giz, ou pincel e um apagador. Essa imagem acompanhou todas as

gerações até a chamada geração Z, esta vivenciou e vivencia outro cenário do ambiente de ensino.

Zygmunt Bauman, um sociólogo fez uma pesquisa apontando uma observação sobre os comportamentos do ser humano diante de um cenário imerso as informações imediatas, após o surgimento da internet, elencando os desafios a serem enfrentado neste contexto.

Já é hora de concluir. A educação assumiu muitas formas no passado e se demonstrou capaz de adaptar-se à mudança das circunstâncias, de definir novos objetivos e elaborar novas estratégias. Mas, permitam-me repetir: a mudança atual não é igual às que se verificaram no passado. Em nenhum momento crucial da história da humanidade os educadores enfrentaram desafio comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida (BAUMAN, 2011, p. 83-84).

Tal pesquisa, desperta uma necessidade de repensar os métodos de ensino. Após a humanidade passar por uma experiência de pandemia e isolamento social, o que exigiu não tratar estes meios tecnológicos como inimigos, mas usá-los ao favor da aprendizagem.

A orientação foi recuar em suas residências, ainda que nem todos tiveram essa possibilidade, pois foi preciso manter o fornecimento e o funcionamento de bens essenciais para a sobrevivência (produtos alimentícios, medicamentos e petróleo). No entanto, seria de tamanha imprudência permitir que crianças e adolescente fossem para os centros educacionais para ficarem em salas, com uma média de trinta alunos, num ambiente fechado, quando é preciso manter o distanciamento social.

Sendo assim, o Estado se viu obrigado a criar novos mecanismos para promover o ensino e a aprendizagem destes alunos. É apresentada uma nova metodologia para as relações entre docentes e discentes: uso de computadores, câmeras, celulares e principalmente internet para realização dos atendimentos as

crianças. Não há como manter essa imbricação, sem o uso das tecnologias. O que antes havia um tratamento de estranheza, atualmente é indispensável.

O uso de aparelhos celulares em salas de aulas era pauta de debates, pois educadores os viam como os inimigos que tomavam a atenção dos alunos, impossibilitando proceder com a explanação dos conteúdos. Na atual circunstância, a falta dele é o que promove o impedimento para o acesso ao ensino. Logo, talvez faltassem iniciativas de projetos para acolher estes novos instrumentos e tratá-los como recursos de uso dos professores e alunos. Possivelmente, todos teriam menos dificuldades, agora que há o chamado “novo normal”, onde obrigou a todos fazer o uso desses recursos.

Zygmunt Bauman, na obra *44 cartas do mundo moderno*, discute em uma das cartas, as gerações X, Y e Z, enquanto pessoas que nasceram em circunstâncias diferentes. Para o teórico: ““Geração X”, que hoje tem entre 28 e 45 anos, nasceram num mundo diferente, o mundo que foi construído com a ajuda de dedicação ao trabalho, longas jornadas, prudência, parcimônia e espírito de sacrifício de seus pais. (BAUMAN, 2011, p. 42). Depois temos a: “Geração Y– a que hoje tem entre 11 e 28 anos. Estudiosos e pesquisadores concordam em dizer que suas atitudes os diferenciam bastante das gerações dos pais e avós.” (BAUMAN, 2011, p. 42). Esses vivem num mundo da informação, um mundo que outros passam a pensar por eles. “Tudo o que nos é fácil, constante e fartamente acessível tende a ser óbvio demais para ser notado, quanto mais para nos fazer pensar” (BAUMAN, 2011, p. 43).

Vale ressaltar, que a pesquisa do autor foi feita há décadas, uns 15 anos aproximadamente, isso significa que ao fazer uma projeção de idade para separar as gerações, atualmente os mencionados por ele são mais velhos. Segundo os seus estudos a geração Z são aqueles que atualmente têm menos de 25 anos. Muitos deles

já nasceram imersos no mundo virtual, totalmente globalizado, este é o público das escolas, dos quais tivemos a experiência de lecionar durante este período pandêmico.

Em outra carta intitulada, *O mundo é inhóspito à educação?* Bauman afirma que a educação do método ortodoxo, o que entendemos como a centralização do processo de aprendizagem ao docente e pelo uso apenas dos instrumentos como, quadro negro, pincel e apagador, não surgirão mais efeitos. “Na fase “Líquida” da modernidade, contudo, a necessidade desse tipo de função gerencial ortodoxa vem diminuindo depressa” (BAUMAN, 2011, p. 80).

Exige-se atualização dos métodos de ensino conforme o público: aqueles dispersos a tantas informações, das quais têm dificuldades de filtrar e fazer uma análise crítica, ou ter autonomia de estudo. O investimento para mediar a aprendizagem, tende a ser, protagonizar os discentes, ou seja, as metodologias ativas. “É preciso oferecer ideias incomuns, “diferentes das outras”, projetos excepcionais que ninguém mais sugeriu.” (BAUMAN, 2011, p. 81). Por compactuar com a proposta dada pelo autor, que nos empenhamos em realizar projetos para levar o ensino até os alunos.

Diante do cenário da educação no país, no ano letivo de 2020, tivemos que nos reinventar para conseguir cumprir com o ofício de ensinar. Quando foi decretado o retorno das aulas, por meio remoto, foi necessário criar-se estratégias com a colaboração de todo corpo docente, coordenação e direção para juntos elaborarem projetos e planos de ensino que se adaptassem com a realidade de cada aluno, que estava em isolamento social, recluso em sua casa. Posteriormente, estabelecer um mecanismo para contactar com os alunos, sendo por meio de redes social e whatsapp de seus familiares.

Assim, ao elaborar as aulas houve a necessidade de conhecer e aprender o manuseio dos meios digitais para levar o ensino às crianças. Sendo necessário o investimento em uma internet de qualidade, aquisição de aparelhos como computadores, webcam e de aplicativos para edições de vídeos, dentre outros.

As metodologias utilizadas possibilitaram elaborar as aulas pautadas na ludicidade e no imaginário dos alunos, a fim de provocar o interesse na aprendizagem do alfabeto, por meio da contextualização de histórias infantis e cantigas. Além das aulas gravadas, organizamos apostilas e oferecemos atendimento por meio do whatsapp.

Todos esses investimentos surtiram efeitos, na medida em que possibilitaram gravar aulas explicativas, criar cenários para narrar histórias e cantar cantigas, das quais puderam ser filmadas, editadas e compartilhadas com os alunos por meio do telefone celular dos familiares. Essas metodologias trouxeram a participação familiar para auxiliar na aprendizagem das crianças. A desejada cooperação da família para o ensino dos alunos nunca foi tão expressiva. O que nos encaminha para o que ressalta Jacqueline Pereira de Souza (2012).

[...] Com a realização de trabalhos técnicos com a participação dos familiares para que estes possam conhecer os conteúdos que seus filhos estão desenvolvendo nas diversas atividades curriculares, proporcionando ligação entre escola-família- professores (p.14).

Sempre houve um esforço dos profissionais da educação em construir e manter este elo entre a escola, alunos e a família, no entanto com a condição de trabalho e pelas atribuições do dia a dia dos familiares, dificultavam a presença da família na escola. Porém, com o cenário da pandemia não haveria outro meio de manter o desenvolvimento cognitivo das crianças, no que cabe a aprendizagem e o letramento proporcionado pela escola, sem a efetiva contribuição dos familiares, pois estes passaram a serem os únicos em contato presencial com os alunos.

Mediante isto, é pertinente afirmar que a escola e a família devem estar imbricadas para a tarefa de formação e aprendizagem das crianças, esta união família e escola com o intuito de formação resultam no que se entende por educação, segundo José C. Libâneo (2006): "sendo a educação uma prática social que acontece numa grande variedade de instituição e atividades humanas (na família, na escola, no trabalho, nas igrejas, nas organizações políticas e sindicais, nos meios de comunicação de massa, etc)" (p.16). Manter o elo entre todos os responsáveis no desenvolvimento das crianças é o possível caminho para proporcionar um ensino de qualidade e enfrentar as dificuldades nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica de lecionar fora das salas de aulas requer inovações nas metodologias de ensino. Porém, para que o docente tenha condições de atuar e oferecer uma qualidade para mediar a aprendizagem dos alunos carece de políticas públicas, a fim de oferecer maior investimento em tecnologias e suporte para a atuação dos profissionais da educação, tendo em vista que estes tiveram que dispor do próprio recurso para conseguirem garantir que o ensino chegasse às crianças. À vista disso, há uma necessidade do ministério da educação juntamente com o ministério da tecnologia e da informação repensar seus projetos e políticas em prol a educação, dentro do cenário de plataformas digitais, enquanto recurso que passarão a pertencer às práticas pedagógicas.

Muitas dificuldades foram enfrentadas, dentre elas a má qualidade da internet, resultando em desgaste a toda comunidade escolar e a falta de aparelho de celular dos familiares disponíveis para intermediação do ensino. No entanto, ainda assim, todos tentam sanar as dificuldades na medida em que puderam, pois a proposta de ensino

remoto é uma experiência nova para todos os envolvidos: pais, alunos, professores e gestores.

De modo que, todos tentam contribuir da melhor forma possível com o objetivo de garantir aos alunos um atendimento e um ensino exímio, mesmo que todos sentem e carecem de uma educação na modalidade presencial, pois pela tradição da educação institucional, se estabeleceu a necessidade de manter o contato da relação interpessoal entre alunos e docentes. Ensinar e aprender advém de um elo entre pessoas, certamente esta é uma causa que dificulta a eficácia do ensino à distância.

Conforme os avanços tecnológicos e após a inserção desses instrumentos nas metodologias didáticas, mesmo após o retorno das aulas presenciais não voltarão aos métodos ortodoxos, logo cabe aos profissionais se adaptarem e adequarem para um ensino híbrido, isto é, por meio da relação interpessoal professores e alunos, mas com a adequação e uso das plataformas digitais.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **44 Cartas ao mundo líquido**. Trad. Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LIBANÊO, José Carlos. **Didática**: Cortez Editora. São Paulo-SP, 2006.

SOUZA, Jacqueline Pereira de. **A importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança**. Artigo de especialização em psicopedagogia clínica e institucional, Fortaleza, 2012.

RESPONSABILIDADE SOCIAL PÓS-PANDEMIA

Paulo Cândido Damasceno⁷
Antônia Regina Pinho da Costa⁸
Edival Dan⁹
Jacqueline da Silva¹⁰

RESUMO

O presente artigo propõe a apresentação e análise do conceito de responsabilidade social considerando que vem sendo identificado sob variadas denominações, entre elas a corporativa e a cidadania empresarial. Tem-se uma apresentação da evolução histórica da responsabilidade social corporativa e cidadania empresarial e a análise comparativa da caracterização de suas terminologias. Por meio da utilização da pesquisa bibliográfica acerca da definição dos seus assuntos, busca-se identificar aspectos semelhantes e divergentes nas diferenciadas abordagens temáticas, de forma a contribuir para o tratamento teórico da argumentação. Identifica-se que, em função disso, as denominações de cidadania empresarial vêm obtendo maior receptividade pelas empresas nos processos em que circunscreve a causa social. Experimentalmente, uma conotação de gestão de relações comunitárias se faz presente; por conseguinte, a concepção de responsabilidade social vem consolidando-se como uma noção interdisciplinar, multidimensional e concatenado a uma abordagem sistêmica, orientada nas relações entre os associados direta e indiretamente ao negócio da empresa e sua literalidade na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Responsabilidade social. Responsabilidade social na empresa. Ação social. Marketing social. Pós-Pandemia.

ABSTRACT

This article proposes the presentation of the concept of social responsibility. It has different names, including corporate and corporate citizenship. There is a presentation of the historical evolution of corporate social responsibility and corporate citizenship and a comparative analysis of the concepts of corporate social responsibility and corporate citizenship. Through the use of bibliographic research on the concept of corporate social responsibility and corporate citizenship, we seek to

⁷ Mestre (c.) Administração – UDS/PY

⁸ Doutora em Turismo, Lazer e Cultura – Coimbra/Portugal

⁹ Doutor em Ciências da Educação – UFRRJ/BR – UDS/PY

¹⁰ Mestre (c) Administração – UDS/PY

identify similar and divergent aspects in different thematic approaches, in order to contribute to the theoretical treatment of the theme. It is observed that, on the one hand, the concept of corporate citizenship has been receiving greater receptivity by companies in the processes in which it covers the cause, experimentally, a connotation of community relations management; therefore, the concept of social responsibility has been consolidated as an interdisciplinary, multidimensional concept and associated with a systemic approach, oriented in the relationships between associates directly and indirectly to the company's business and its connotation in society.

KEYWORDS: Social responsibility. Social responsibility in the company. Social action. Social marketing. Pandemic.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, é notória a grande quantidade de empresas que divulgam, por meio público, a opção de práticas socialmente responsáveis, e que neste contexto se refere ao termo: Responsabilidade Social – ainda que não se tenha chegado a um consenso acadêmico e empresarial sobre a conceituação e a abrangência desta terminologia- mas comumente, estas práticas são priorizadas aos públicos interno (colaboradores) e externo (comunidade) da organização. Tais práticas visam atender aos interesses e expectativas dos diferentes empreendimentos. Essas práticas, ainda, se relacionam aos conceitos de sustentabilidade e governança corporativa.

No contexto brasileiro, os problemas sociais possuem certo grau de gravidade, propiciando uma grande emergência de meios que impulsionem o embate desta realidade. Neste meio, se faz necessário suscitar qual o papel das empresas privadas, ou seja, a responsabilidade social das empresas. No âmbito das empresas privadas, a dinâmica da responsabilidade social transfigura-se por meio de controvérsias e ambiguidades que se agregam às discussões acerca das condições em que se vive uma grande parcela da população. Observa-se que está pouco assistida nas suas necessidades básicas. Assim a responsabilidade social das empresas brasileiras torna-se desafiador para a intervenção de tal realidade.

A Responsabilidade Social Corporativa (RSC) vem sendo debatida tanto na esfera internacional como nacionalmente; principalmente nos meios acadêmicos e nos setores de mercados. A citada discussão vem sendo realizada por diferentes autores, como também por homens de negócios. E foi no ano de 1953, sob os prismas da obra *Responsibility of the Businessman*, de Howard Bowen que foi dado início as conceituações em torno do tema. (CARROLL, 1979).

Foi nos anos 60 que o movimento da responsabilidade social começou a desenvolver-se no contexto mundial, sendo que, anos de 80 esse movimento se moldou e se materializou. Contemporaneamente o movimento da responsabilidade social tomou forma e muitas empresas privadas usaram-na para melhorar a aparência da empresa. As instituições privadas atualmente buscam saber e preocupam-se com a imagem que seus clientes possuem do seu empreendimento, procurando substituir o que ocorria por várias décadas a tradicionalista e velha filantropia assistencialista que imperou nas grandes empresas privadas em todo o mundo.

Para os empresários e proprietários das empresas – referindo-se aqui tão somente as entidades legais e regulares – são responsáveis diretos, e em última instância, pelo real desempenho das organizações. Nesta prerrogativa, o apadrinhamento de condutas socialmente responsáveis volta-se aos interesses dos proprietários e é incorporado na conjuntura estratégico empresarial de continuidade, rentabilidade e valorização de mercado da organização no contexto contemporâneo.

Nesse ponto de vista, as referências que virão a seguir caracterizaram-se: primeiramente, pelos conceitos, a evolução e o aperfeiçoamento da responsabilidade social no contexto das empresas, com a finalidade de destacar o entendimento da sua significação; por conseguinte, tem-se uma síntese da evolução da ação social das empresas; e, por fim, por meio de informações empíricas, em que estágio se encontra as ações de responsabilidade social nas empresas socialmente responsáveis, como

alternativas para a construção de uma sociedade com efetiva justiça social, econômica e sustentável pós-pandemia.

2 Responsabilidades Sociais – Conceitos

Compreende-se pelo termo Responsabilidade Social (RS) o comprometimento de uma empresa e o compromisso dessas com o posicionamento da mesma em relação à sociedade, permeando todas as ações que, comumente, referem-se aos indivíduos e as organizações. Neste processo envolve-se de mesmo modo, e singularmente, a prestação de contas para essa mesma sociedade na qual está inserida. Os engajamentos éticos da organização, que envolve de forma abrangente o crescimento econômico com sustentabilidade, fazem parte dos componentes básicos da estratégia de uma empresa socialmente responsável na contemporaneidade.

As principais e grandes potências econômicas mundiais estão gradativamente mais dependentes de conhecimento, informação e tecnologia com períodos de continuidade cada vez mais reduzidos. As nações que ambicionam a edificação de uma forte economia e de uma sociedade participativa investem na educação cidadã. Forte, a economia fundamentada no conhecimento requer a produção de capital humano qualificado em uma perspectiva global e não mais local. (HANNA; LATCHEM, 2002).

No Brasil, as necessidades básicas de grande parcela da população ainda não estão sendo supridas. Questões relativas à sobrevivência, à fome, ao desemprego e à exclusão social, dentre outras, remetem as discussões acerca da responsabilidade social das empresas a outro patamar. Os primórdios das discussões sobre responsabilidade social empresarial nos Estados Unidos e na Europa tratavam de problemas relativos ao meio ambiente e aos direitos dos consumidores. A realidade

brasileira suscita outros questionamentos, muito mais intensos e urgentes de serem enfrentados e solucionados.

Uma governança responsável fundamenta-se em princípios e valores, uma formação de gestão que se expressa pela relação ética e transparente da empresa (ou instituição) com todos os públicos com os quais ela se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais compatíveis com o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para gerações futuras, respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais. (INSTITUTO ETHOS, 2006).

A definição de responsabilidade social não é única. Embasa-se nas pessoas e nas ações que sustentam essa concepção no decorrer do dia a dia da empresa. Mais do que uma prática, um programa ou uma política social, preferencialmente, esta faz parte da cultura da instituição. Ainda que compreenda muito bem a conceituação conforme seu entendimento por variados autores, não obstante outras interpretações são propostas. Efetivamente, outros conceitos existem e, comumente, estão alinhados a determinadas terminologias que muitas vezes se confundem como: cidadania empresarial, filantropia, solidariedade corporativa e organização cidadã. (LIMA, 2002).

O Presidente do Instituto Ethos, Oded Grajew (2006), argumenta que:

“[...] A responsabilidade social não é uma atividade separada do negócio da empresa. É a nova forma de gestão empresarial. E, para uma empresa ter sucesso, para conquistar e ampliar mercado, para ter competitividade, a responsabilidade social é indispensável. A empresa que não aumentar suas políticas e não for socialmente responsável não terá espaço no mercado.” (INSTITUTO ETHOS, 2006).

Uma conceituação necessária diz respeito quanto ao discernimento entre a responsabilidade social, o assistencialismo e o filantropismo, culturas enraizadas na nossa sociedade e expressas por meio da realização de obras ou ações de caráter social,

tanto por meio da realização de obras ou ações por pessoas físicas como jurídicas. Concernem às ações empreendidas na sociedade, sem que necessariamente contribuam para a resolução de problemas sociais. Não obstante estão fundamentalmente inter-relacionadas com uma conduta corporativa ética e responsável. (BOLAN; MOTTA, 2007, p. 205).

Corroborando com Melo Rico (1998):

A filantropia empresarial, ao investir na sociedade, não está prestando favores ou doando benefícios. A nova ação social empresarial está procurando algum retorno, colaborar com o desenvolvimento do País, demonstrando que a iniciativa privada deve ser consciente, ter uma responsabilidade social em relação aos problemas que atingem a sociedade como um todo. A empresa cidadã é aquela que, além de cumprir sua função econômica, trabalha para a melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade. (MELO RICO, 1998, p. 29).

A empresa que se preocupa com a responsabilidade social, que levanta a bandeira da causa, comumente se torna agente consciente das mudanças que podem realizar na sociedade da qual faz parte. Ela se propõe a transformar e colaborar para diminuir os problemas sociais vividos por esta coletividade que comporta tantas desigualdades, principalmente no que diz respeito à qualidade de vida da comunidade.

O conceito de cidadania empresarial, concomitantemente, inter-relaciona-se com a conceituação de responsabilidade social, da forma que concebe a empresa como participante da sociedade. Foi o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, criado em 1995, que apoiou e difundiu este conceito em todo o país, como a qualidade das empresas que realizam ações transformadoras na sociedade. (LIMA, 2002).

Algumas qualidades são requisitos para as empresas cidadãs, pois, buscam no compromisso com o fomento da cidadania e o desenvolvimento da comunidade os seus diferenciais competitivos. Em decorrência, e como resultado, recebem da sociedade: reconhecimento, confiança e admiração. (MELO NETO; FROES, 2001).

Já o *marketing* social se propõe como instrumento empregado na gestão de projetos e programas sociais, que dissemina o conhecimento e as técnicas mercadológicas para ações de progresso do bem-estar social, habitualmente temporárias e focais. Apesar do caráter assistencialista que geralmente assume com frequência, até mesmo quando empregue de forma sistemática e, de quando em quando, tem como objetivo a melhoria da imagem de uma marca ou aumento de vendas de uma empresa, integra uma ferramenta valiosa para a instituição de estratégias de mudanças comportamentais, precipuamente quando orientadas por preceitos éticos, fundamentados nos direitos humanos e na equidade social. (BOLAN; MOTTA, 2007, p. 205).

Da perspectiva que a responsabilidade social das empresas também deveria contemplar o atendimento às demandas da sociedade, na perspectiva de progresso, desenvolvimento humano e melhoria das condições de vida da população: “(...) o modelo de responsabilidade social deveria resultar em uma preocupação em se aliar o desenvolvimento econômico ao desenvolvimento de qualidade de vida.” (GUIMARÃES, 1984, p. 215).

Por conseguinte, a questão do desenvolvimento econômico, humano e social foi laureada como parte das responsabilidades das empresas. Em uma perspectiva de maior significância, a responsabilidade social das empresas é vista (...) como um compromisso (...) com relação à sociedade e à humanidade em geral, e uma forma de prestação de contas do seu desempenho, baseada na apropriação e no uso de recursos que originalmente não lhe pertencem. (MELO NETO; FROES, 1999, p. 84).

Solidariedade corporativa, primordialmente, pontua a forma de relação entre as empresas e a sociedade, diante de uma dinâmica que acarreta o estabelecimento de vínculos autênticos de reconhecimento do outrem, sem a expectativa de um fim palpável, destarte da percepção do respeito à liberdade de cada um. É uma forma de

participação social para a construção da democracia. (BOLAN; MOTTA, 2007, p. 205).

Contemporaneamente, pode ser notado que o setor empresarial vem se adequando progressivamente a esta nova postura de relacionamento responsável com a sociedade tendo como base normas, diretrizes nacionais e internacionais de responsabilidade social. (Indicadores Ethos de Responsabilidade Social Empresarial, NBR 16001, Projeto Sigma – Inglaterra, Afnor SD21000 – França, Pacto Global - ONU).

2.1 Responsabilidade Social – Gestão Social e sua Evolução

O desenvolvimento da responsabilidade social nas empresas pode ser alocado em três estágios, que, ao contemplarem permanentemente diferentes enfoques e públicos-alvo, envolvem todas as partes integrantes no processo de gestão social empresarial, no decurso de ações gerenciais desenvolvidas para o acareamento das novas demandas sociais. Estes estágios são: “(...) 1º estágio – exercício da gestão social interna (...) 2º – exercício da gestão social externa (...) 3º – exercício da gestão social cidadã (...)” (MELO NETO; FROES, 2001, p. 80).

Atentando-se ao primeiro tópico, o desenvolvimento da gestão social interna - tem o princípio de atuação voltado para os colaboradores e seus familiares, e concentra-se em questões triviais da empresa, como por exemplo: a saúde, a segurança, a qualidade no ambiente de trabalho e os benefícios regulamentados. Notoriamente a conjuntura de o primeiro estágio ter como desígnio os funcionários, gera questionamentos sobre os interesses desencadeados nessa decisão: se o posicionamento é o de aumentar a motivação, a satisfação e o comprometimento dos funcionários tão somente para impulsionar a produtividade, fazendo assim, da gestão

social interna um fim em si mesma. Outra possibilidade pode ser vista a considerar objetivos sociais mais amplos, de mudança de cultura na própria empresa.

Consoante ao segundo estágio, correspondente à gestão social externa, relaciona-se à sociedade, às comunidades e aos consumidores em indagações que podem ser exemplificadas a partir da preservação do meio ambiente, impactos socioeconômico, político e cultural na sociedade, segurança e qualidade dos produtos da organização.

Concernente ao terceiro estágio, a gestão social cidadã, ela extrapola a comunidade e os colaboradores e se expande ao corpo social na sua totalidade. Os empreendimentos inserem-se socialmente na comunidade, cooperando para o desenvolvimento e fomentando projetos locais e regionais, mediante ações de filantropia, incentivo à geração de empregos e estabelecimento de parcerias com o governo e outras entidades, por meio da promoção de campanhas de conscientização social e de cidadania. Por conseguinte, a ação de filantropia, que, em veridicidade, meramente reproduz determinadas condições sociais vigentes ao contrário de transformá-las, fez-se uma questão hodierna na atuação social das empresas, e solicita um repensar sobre sua efetividade verdadeira. (MELO NETO; FROES, 2001).

Desta forma, o conceito de responsabilidade social por parte das empresas, e na contemporaneidade, tornou-se bastante propagado na maioria dos países desenvolvidos. Contudo, pode-se observar um movimento cada vez maior das empresas no que tange a arcar com as responsabilidades referentes ao relacionamento com seus funcionários, clientes, fornecedores, acionistas, à comunidade onde atuam e, é claro, ao meio ambiente. (BOWEN, 1957).

Para que a empresa possa se encaminhar, a partir do ponto de vista da responsabilidade social o autor Martinelli (1997), propõe uma perspectiva de evolução da empresa, enumerável por meio de três estágios, que se seguem:

a) a empresa unicamente como um negócio, instrumento de interesses para o investidor, que em geral não é um empresário, e sim um “homem de negócios” com uma visão mais imediatista e financeira dos retornos de seu capital;

b) a empresa como organização social que aglutina os interesses de vários grupos de *stakeholders* – clientes, funcionários, fornecedores, sociedade (comunidade) e os próprios acionistas – e mantém com eles relações de interdependência. Estas relações podem estar refletidas em ações reativas (resolução de conflitos) ou proativas, tendo para cada grupo de *stakeholders* uma política clara de atuação.

c) a empresa-cidadã que opera sob uma concepção estratégica e um compromisso ético, resultando na satisfação das expectativas e respeito dos parceiros. (MARTINELLI, 1997).

Pode ser percebida a evolução das alternativas propostas por Martinelli (1997), que na primeira opção pode-se notadamente observar que a empresa é apenas um negócio que deverá retornar lucro ao seu investidor. Na segunda situação já pode ser assinalada que há uma relação de valoração de múltiplos grupos dentro da empresa com a finalidade de resolução de conflitos. Por conseguinte, na terceira alternativa pode ser testemunhada uma formulação estratégica que se embasa no comportamento ético e que tem por finalidade alcançar os objetivos e a satisfação dos parceiros alocados no respeito.

A responsabilidade social corporativa agrega aos seus preceitos, as expectativas da sociedade no condizente às organizações em seus aspectos: econômico, legal, ético e filantrópico, em determinado momento no tempo. Nesta complexidade dinâmica que engloba o relacionamento, entre negócios e sociedade, deixa notórias as contradições em relação ao seu entendimento e ao seu exercício ético, visto que, pode ser analisada uma multiplicidade de perspectivas pelas quais a RSC pode vir a ser compreendida, (CARROLL, 1979).

Na gama de definições de responsabilidade social das empresas, também são utilizadas outras terminologias, como o conceito de cidadania empresarial, que parte

de duas visões que se complementam, pois “(...) pressupõe uma concepção de empresa que é corresponsável pelo bem-estar da comunidade”. Melo Rico (1998, p. 38), pressupõe que a instituição adote medidas que visem ir além da observância de sua função puramente econômica, encarregando-se de avocar compromissos éticos que coadjuvem para o restabelecimento da qualidade de vida do corpo social, a partir desse pressuposto pode ser definido como “(...) um conjunto de princípios e sistemas de gestão destinados à criação ou à preservação de valor para a sociedade (...)” (SOUTELLO ALVES, 2001, p. 4). Assim sendo, pode-se observar uma empresa que possa amplificar os métodos de gestão socialmente responsáveis e qualificados para atender aos mais descoincidentes anseios, não somente das comunidades, mas que compreenda toda a ambiência da sociedade atual.

2.2. Responsabilidade Social e *Marketing* Social

Entrando no debate que engloba as inúmeras modalidades de *marketing* relacionadas a questões sociais, tornam-se importantes destacar que os profissionais dessa área estão se tornando cada vez mais conscientes do impacto positivo que ações de *marketing* agregado a uma preocupação social podem trazer de positivo para as organizações. Como consequência, pode ser destacado, o acedente interesse de pesquisas focalizadas na temática, majoritariamente aqueles estudos que se destinam a entender os processos pelos quais as ações socialmente responsáveis beneficiam as organizações, empresas ou instituições. (HANDELMAN; ARNOLD, 1999).

Não obstante, o que se tem presenciado foi uma propagação de termos e modalidades dessa área específica do *marketing*. A problemática pode ser constatada na própria literatura conotando o assunto. Em exemplificação, Melo Neto e Froes (1999) preconiza várias particularidades para o abarcamento do marketing em questões sociais, como: *marketing* de filantropia, *marketing* das causas sociais, *marketing* de patrocínio de projetos sociais, *marketing* de relacionamento com base em ações sociais e *marketing* de promoção social do produto e da marca. Richer (2000) salienta

outra terminologia: o *marketing* comunitário, assim sendo, uma iniciativa que objetiva incrementar os negócios de uma empresa por intermédio de seu apoio a atividades de ordenamento sociais, cultural ou ecologicamente corretas.

Ressalvando a decorrência dos inumeráveis significados e da evidente e enormidade confusão ao em torno do que vem a ser o *marketing* conectado as questões sociais, torna-se relevante levar em consideração os primeiros conceitos dessa subárea do *marketing*. Assim, uma das primeiras tentativas de conceituar *marketing* social calhou a Kotler e Zaltman (1971), que utilizaram pela primeira vez o termo, caracterizando-o, por conseguinte, a partir do processo de criação, implementação e controle de programas para persuadir a aceitabilidade de ideias sociais. Sem embargo de esquecer, contudo, do *marketing* societal que, segundo Kotler e Armstrong (1998), vem representar um princípio do *marketing* consciente, o qual assegura que a organização deve basear suas decisões de *marketing* levando em consideração os anseios da clientela, as exigências por parte da empresa e os interesses a longos prazos dos clientes e da sociedade. (PINTO; LARA, 2004).

Do ponto de vista prático pode ser percebido que as empresas mantêm uma concorrência acirrada entre elas. No contexto da competência, principalmente na ambiência das instituições de ensino superior nota-se:

A concorrência entre as Instituições Particulares de Ensino é salutar, levando-as a buscar ferramentas que diferencie sua marca das demais. Isto é bom para a sociedade, pois resulta na criação de novos produtos que agregue valor a marca e gere a fidelização do cliente. Por outro lado, há ainda a globalização e a preocupação com o meio ambiente e causas ecológicas. As empresas já perceberam que a tão sonhada fidelização só será alcançada com projetos arrojados que tratem da cidadania empresarial. Assim, as empresas buscam cumprir seu papel social junto à sociedade com a criação de novos produtos e o melhoramento dos já existentes. Para o atingimento das metas em questão está na escolha e uso da ferramenta ideal e uma delas está no marketing social. (ARANTES; LIMA, 2011, p.12).

Na disputa, no processo de sair na frente dos adversários, enxergou-se no *marketing* social a possibilidade de fidelização da clientela. Assim, as instituições, estão cada vez mais engajadas no sentido de promover a cidadania empresarial dentro de suas instituições.

O *marketing* social está em um ponto de grandes reflexões acerca da disciplina e aprofundamento em questões que não eram debatidas anteriormente quando o foco da pesquisa estava muito ligado às aplicações empíricas. Assim, a disciplina aponta para um desenvolvimento nos próximos anos e uma ampliação do uso do *marketing* social para alcançar seus objetivos em busca do bem-estar social. (SCHNEIDER; LUCE, 2014, p. 12).

A partir do entendimento dos autores Schneider e Luce (2014) pode se entonado que muitas discussões estão sendo realizadas em torno das questões relacionadas ao *marketing* social. Pontos ou aspectos, antes não abordados, estão sendo estudados não somente no seu aspecto empírico. Mas, salienta, para um alargamento do alcance do bem-estar social.

Cabe posicionar o Marketing Social como uma abordagem que se apropria dos conhecimentos e técnicas mercadológicas, adaptando-as e colocando-as a serviço da promoção e difusão das inovações sociais em busca do bem-estar da sociedade. Assim, suas técnicas, estratégias e práticas devem ser compostas por diretrizes e metas claramente definidas, apoiadas por pesquisas e avaliações quantitativas e/ou qualitativas, visando promover trocas entre diversos públicos privados ou governamentais. Essas trocas podem desenvolver produtos ou serviços, ou simplesmente. (SILVA; MINCIOTTI; GIL, 2013, p. 63).

Para os autores as técnicas mercadológicas e o conhecimento devem estar a serviço do *marketing* social. Por conseguinte, visando à promoção e a propagação do bem-estar do corpo social, tal composição dever ser a partir de técnicas, estratégias e práticas que buscam dar um direcionamento e a definição de metas que sejam embasadas em pesquisa e avaliações.

Os conceitos, as estratégias e as técnicas de *marketing* em causas sociais, são os princípios componentes do *marketing* social. Desta forma tornou-se a possuidora

do desafio e do objetivo de gerar mudança social, melhor dizendo, a perspectiva da troca para melhorar a qualidade de vida das pessoas, ou evitar que a mesma obtida seja reduzida, num horizonte de longo prazo (Mazzon, 1981). A condução de mudanças sociais é difícil com qualquer estratégia, especialmente, quando exige uma resposta voluntária. Todavia, o *marketing* social deve contribuir, singularmente, para o aumento da voluntária adesão dos cidadãos a essas causas e para a melhoria da qualidade de vida atual e futura. (KOTLER; ROBERTO; LEE, 2003).

2.3. Cidadania Corporativa ou Empresarial

Cidadania engloba em seu sentido: direitos e deveres. Os direitos são correspondentes às responsabilidades da comunidade de negócios e sua relação aos procedimentos que os governos aplicam aos investidores estrangeiros – procedimento justo e equitativo com as empresas nacionais, proteção e garantias para os seus investimentos – o corpo social de negócios almeja que os governos proporcionem um ambiente estável e seguro para as transações de suas negociações. As incumbências, no que lhe diz respeito, exigem uns enredamentos maiores, em razão das empresas que operam nas mais diversificadas sociedades com normas, valores e expectativas que diferem em suas peculiaridades. (BORGER, 2001, p. 53).

Nos seus primórdios a cidadania empresarial embasou suas origens em ações paternalistas, almejando consolidar relações entre as organizações e as comunidades das quais eram parte integrante. Majoritariamente, uma parcela destas ações desenvolvidas concernia ao caráter filantrópico e propunham como principal elemento motivador algum tipo de retorno aos investidores. (MAYHEW, 1999).

Diante da cidadania corporativa, como a cidadania individual, tem como ideia a dimensão prática e ética. Está incluso, nas mesmas, as responsabilidades básicas dos negócios aperfeiçoarem a competência empresarial, dar sustentabilidade ao futuro, evitar riscos e proteger a reputação. Engloba ainda, fazer a coisa certa, ponderar acerca das crenças das pessoas de que a companhia empresarial deve espelhar os

anseios da humanidade e ser um lugar onde as pessoas se sintam acolhidas. Há um consenso que a cidadania corporativa é um processo contínuo que vai de um extremo mínimo para uma heterogeneidade de relações interconectadas de direitos e responsabilidades sociais. (LEIPZIGER ET AL.,1998, APUD BORGER, 2001, p. 53).

Pode ser auferida, a cidadania empresarial, como sendo a função de relações comunitárias corporativas (CCR). E, por meio dessa, ser definida como a função que tem por finalidade que a empresa interaja, propositadamente com organizações sem fins lucrativos, coletividades, e grupos de cidadãos. Nesse mesmo contexto, também há, a relação com os *stakeholders* (investidores, colaboradores e acionistas) nivelada ao corpo social, (ALTMAN, 1998).

Por outra vertente, nos chama a atenção para o acontecimento que, apesar de alguns autores designarem a cidadania empresarial e performance social corporativa como se elas fossem sinônimas, haveria distinções a serem ponderadas. Conseqüentemente a performance social corporativa perscrutaria questões morais, gerenciais e sociológicas. Por conseguinte, a cidadania empresarial empreenderia no nível circunscrito das atividades desenvolvidas pela organização para conceber responsabilmente causas socialmente concretizável (MAIGNAN, 1999).

Observando alguns autores, pode ser denotado que, o conceito de cidadania corporativa contém amplitude maior, do que, a responsabilidade social empresarial. Uma vez que a noção de cidadania pressupõe que a responsabilidade vai muito além da efetivação das normas legais, somando- se a elas, as expandidas obrigações do contrato social, ou seja, a cidadania empresarial. Complementando a palavra global, ressalta-se para as instituições transnacionais que estas devem harmonizar direitos e obrigações incorporadas da arena global que institui a sociedade (UNITED NATIONS, 1999).

2.4. Responsabilidades Social Pós-Pandemia

Foi a Organização Mundial de Saúde (OMS), que definiu a nomenclatura da Covid-19, nome escolhido para a doença causada pelo novo coronavírus. SARS-CoV-2 é a delimitação técnica do novo vírus, dado pelo Comitê Internacional de Taxonomia de Vírus, condigno às semelhanças deste com o coronavírus (CoV) causante da Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS-CoV) (GORBALENYA et al., 2020). A vertiginosa transmissão amparada nos continentes fez com que a OMS declarasse oficialmente, em 11 de março de 2020, o SARS-CoV-2 como Pandemia (WHO, 2020). As características não visíveis do novo coronavírus, especificamente como período de incubação, capacidade de contágio, canais de transmissão de infectados sintomáticos e assintomáticos proporcionam para que a doença se espalhe rapidamente, em uma ambiência agravada pela inexistência de tratamento convencional que pode ser exemplificado por vacina, tratamento ou até mesmo medicação eficaz; todos inexistentes. Além do mais, a alta prevalência esperada, podendo infectar até 70% da população mundial, em um pequeno período de tempo, poderá colocar a Covid-19 no posto de uma das maiores pandemias de todos os tempos que afetou enormemente a humanidade (SANTOS; RIBEIRO; CERQUEIRA, 2020, p.2).

No contexto atual em que todo o planeta terra está assolado pela pandemia do coronavírus. A economia encontra-se devastada pela paralisação do comércio. As escolas, as faculdades e universidades não podem receber seus alunos por conta da aglomeração de pessoas, que deve ser evitada.

Sobre a importância do isolamento, tenho ciência dos riscos que a pandemia está oferecendo e mais uma vez deixo claro, sou a favor da vida em primeiro lugar, a educação vem em segundo e por isso, devemos primeiro discutir sobre o momento, ações viáveis que podem ser feitas e tentar tirar disso tudo um aprendizado para a vida e para a educação. (COELHO, 2020, p. 4).

Pode ser notado na citação acima que o isolamento social se faz necessário no momento de pandemia e que as vidas das pessoas devem vir em primeiro plano. E o momento atual, pode propiciar, para que se possa tirar discernimento e conhecimento para o longo da vida.

A epidemia de covid-19 no Brasil já se constitui uma das mais impactantes questões de saúde pública na realidade do nosso País e no mundo moderno, em decorrência das múltiplas consequências e tensões que atingem a nossa sociedade. (OLIVEIRA; POSTAL; AFONSO, 2020, p. 57).

As pessoas devem evitar ao máximo as visitas aos seus parentes em decorrência da transmissão do vírus, ou seja, a sociedade encontra-se em um momento delicado. A população de baixo poder aquisitivo e os trabalhadores estão sofrendo muito em consequência do fechamento do comércio e as demissões em massa que estão acontecendo em grandes e pequenas empresas. E a responsabilidade social das empresas e instituições se fazem necessárias neste complexo e delicado momento.

A averiguação por soluções de problemas decorrentes da Pandemia Covid-19 igualmente segue a velocidade da busca pelo tratamento da doença. Nessa ambiência, as economias, encontrem-se estas locais, regionais, nacionais e internacionais, propõe-se a procurar soluções que compreendem, na sua totalidade, os quatro grandes grupos de desafios econômicos correlacionados à priorização da preservação da vida e da saúde de suas respectivas populações, que empreende:

- Ampliação da oferta de serviços de saúde, limitada à disponibilidade de recursos financeiros, mão de obra qualificada e equipamentos (como respiradores) no mercado para compor unidades de tratamento intensivo (alta complexidade);
- Atendimento às políticas de *lockdown*, com a paralização total ou parcial da oferta e da demanda de produtos e serviços não essenciais, com potencial cenário recessivo (queda no emprego, renda, arrecadação etc.);
- Definição da estratégia de retomada das atividades para evitar danos irreversíveis de longo prazo, em contextos conflitantes com medidas sanitárias, instabilidades políticas, problemas sociais graves e abalos psicológicos da sociedade; e

- Viabilização de grandes volumes de recursos públicos para a implementação de mecanismos de preservação de instituições básicas da economia, como: famílias, empresas, postos de trabalho e governos; além de manter uma rede de proteção social de trabalhadores informais, desempregados e moradores de rua, dentre outros. (SANTOS; RIBEIRO; CERQUEIRA, 2020, p.3).

Neste momento de isolamento social deve-se estar atento aos problemas desencadeados a partir da pandemia. A problemática desenvolvida acerca das necessidades de se permanecer em casa decorre de vários setores, principalmente, o econômico que afeta diretamente as condições de vida de muitas pessoas.

A responsabilidade social, não diz respeito somente, sobre fazer caridade com dinheiro da empresa ou do acionista, pode até ser, se isso foi acordado entre as partes envolvidas no processo. A responsabilidade social é fazer o que é certo, da maneira certa, considerando os impactos positivos e negativos da empresa sem desconsiderar que também existe um dono/acionista que toma risco e que tem expectativas de resultados financeiros. Nessa jornada, algumas empresas acabam identificando uma dor da sociedade que pode ser solucionada por meio de um novo produto ou serviço, ou seja, uma nova oportunidade de negócio. (CLARO, 2020).

Em virtude do momento que se desenlaça no cenário contemporâneo, os donos e acionistas de empresas podem enxergar novas possibilidades de desenvolvimento, ou de se reinventar, enquanto instituição social. E assim contribuir para o melhoramento da crise que ocorre em todo o mundo. Podendo ser por meio de ações ou desenvolvimento de produtos que sanem problemas atuais.

A pandemia poderá provocar o “dilaceramento” de instituições básicas da sociedade, a saber, os indivíduos, as famílias, as empresas, os empregos formais e informais, os governos, a sociedade organizada ou o sistema político. Contudo, a base de sustentação de todas essas instituições é a vida humana, de forma que as recomendações médicas, como por exemplo: a quarentena e o isolamento social tornaram-se uma imposição moral pouco questionável. A dubiedade entre salvar vidas e salvar a economia ofusca-se em geral pelo embate econômico sobre a intensidade e a formalidade de implementação das políticas econômicas anteriormente experimentadas.

Deste modo, assim como no campo da política de saúde pública, nos quais os fundamentos da tomada de decisões decorrentes da pandemia sejam capazes de terem sido consolidados no enfrentamento às grandes epidemias precedentes. No campo econômico, as políticas econômicas anticíclicas, também já testadas antecipadamente durante as crises, constituem as bases sólidas das decisões para se resolver os problemas provocados pela pandemia (SANTOS; RIBEIRO; CERQUEIRA, 2020, p.7).

O momento pós-pandemia será marcado pelo processo de retomada de todos os setores dentro da sociedade. Mas vale ressaltar que a economia passará por um processo que deverá rever seus mecanismos.

Durante e após a Pandemia a economia mundial poderá sofrer uma recessão. Levantando a hipótese que as pessoas e famílias que não contraírem o vírus também serão impactadas pela perda de trabalho e salários, talvez seja a oportunidade de se conectar com a terra e aprender a produzir alimentos. Trabalho, renda e garantia de alimentação podem começar com um projeto de horta urbana. Além disso, existe uma diversidade de alimentos que podemos produzir em casa em tempo curto e médio. Isto reduziria os gastos na compra destes alimentos, o que sobriaria para a compra de outros itens essenciais da família. (OLIVEIRA - NITEC, 2020).

As possibilidades e os cenários a serem aprazados necessitam ainda considerar as mudanças prementes que poderão decorrer no período pós-pandemia. Tais mudanças são estruturais, devem estar voltadas para além dos processos recessivos e de endividamento do governo. Ante a pandemia as instituições sejam elas: as famílias, as empresas ou os governos, movem-se, em condições extremas para garantir sua respectiva “sobrevivência”. Estas condições propiciam com que ocorra todo um processo de experimentação e adaptação na sociedade, assim como: mudança de hábitos, o uso de novas tecnologias, construção de novas relações sociais, reconversões produtivas, maior ou menor especialização produtiva e produção conjunta. Toda essa conjuntura pode promover um ponto de inflexão permanente na

economia, pormenorizado, ocasionando em processos de reestruturação produtiva com produção mais intensiva em capital, economias mais fechadas, maior inflação na tentativa de reduzir a dependência externa de alguns produtos entre outras coisas. Em suma os modelos econômicos podem ajudar a compreender e prever estes efeitos (SANTOS; RIBEIRO; CERQUEIRA, 2020, p.7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A responsabilidade social nos últimos tempos ocasionou um forte debate acerca da temática e da ideia em torno da gestão empresarial voltada as ações sociais. Tal abordagem veio a calhar, diversas formas de estratégias competitivas que melhoraram a avaliação e o desempenho das empresas em face da sociedade. As instituições estão sendo impelida cada vez mais a competir entre si nos ambientes de negócios. Nesta nova fase a qualidade e os preços dos produtos não se sobressaem aos olhos dos clientes. Conseqüentemente ter preço justo e qualidade não se faz pré-requisito para estar dentro das exigências das novas ambiências.

As empresas que almejam o sucesso na contemporaneidade devem buscar constantemente os impactos que suas ações desencadeiam no corpo social atuante. As ações de responsabilidade social das mesmas devem voltar-se aos seus colaboradores, aos seus clientes, a comunidade da qual faz parte e a sociedade que exige que suas ações beneficiem a todos. O conceito de responsabilidade social pode ser visto a partir de sua complexidade e dinâmica, que se adapta a diversos contextos.

A conceituação e o debate acerca da responsabilidade social podem ser correlacionados aos primórdios das constituições das empresas, ou mesmo, as noções de empresa e negócios. Foi por meio destes que ao longo do tempo veio transformando conceitos a partir da sua influência na sociedade e suas contribuições à mesma. Com as conquistas da humanidade no campo social e principalmente, os

direitos trabalhistas, os papéis desenvolvidos pelas instituições tiveram de adaptar-se aos novos tempos.

Portanto, a gestão de empresas voltadas para responsabilidade social não denota que as mesmas devam abandonar suas margens de lucro por meio dos seus produtos. Ou que venha abandonar os interesses dos seus proprietários e acionistas. As companhias socialmente responsáveis são pautadas pelo seu papel econômico e pela produção de bens e serviços pautados nas normas legais, voltadas ao meio ambiente (ecologicamente correto) e a ética e que, assim, atendam aos interesses da comunidade local; e também aos anseios dos seus investidores com retorno aos investimentos.

E no momento atual da pandemia do Covid-19 as empresas devem direcionar seus esforços tanto para se consigam se manter no mercado, como, para contribuir de forma positiva neste momento tão delicado em que toda a sociedade está movida a incertezas. Contribuindo para este momento, as empresas, podem rever suas estratégias de atuação no cenário atual e manter seus propósitos coerentes com ambiência instaurada. Assim as empresas que se mostrarem socialmente responsáveis poderão suportar este momento da crise econômica mundial contribuindo para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, B. **Dissertation abstract: Corporate community relations in the 1990s: a study in transformation.** Business and Society, v. 37, n. 2, p. 221-227, jun, 1998.

ARANTES, André Luiz Ferreira. LIMA, José Dias de. **Responsabilidade social corporativa e cidadania empresarial nas empresas do setor educacional superior privado.** Revista Negócios em Projeção, v.2, n. 3, p.09-14, 2011.

ASHLEY, P. A. et al. **Ética e responsabilidade social nos negócios.** São Paulo: Saraiva, 2005.

BOLAN, Valmor. MOTTA, Márcia Vieira da. Responsabilidade social no ensino superior. **Revista de Educação.** v. 10, n. 10. 2007.

BORGER, Fernanda Gabriela. **Responsabilidade social: efeitos da atuação social na dinâmica empresarial**. Tese (Doutorado em administração) – Departamento de administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. São Paulo Universidade de São Paulo, 2001.

BOWEN, R Howard. **Responsabilidades Sociais dos Homens de Negócios**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1957.

CARROLL, A. B. **Corporate social responsibility. Evolution of a definitional construct**. *Business and Society*, v. 38, n. 3, p. 268-295, september, 1999.

CLARO, Priscila. Responsabilidade social corporativa e sustentabilidade ambiental em época de crise. **INSPER**. 2020. Disponível em

<<https://www.insper.edu.br/noticias/responsabilidade-social-corporativa-epoca-crise/>>

COELHO, Mônica. **Por uma educação sem fronteiras e em tempos de pandemia – democrática, pública e de qualidade**. *Journal of Social Pedagogy*. Universidade Federal Fluminense – UFF, 2020.

DE OLIVEIRA, S.; POSTAL, E.; AFONSO, D. As Escolas Médicas e os desafios da formação médica diante da epidemia brasileira da COVID-19: das (in)certezas acadêmicas ao compromisso social. **APS EM REVISTA**, v. 2, n. 1, p. 56-60, 15 abr. 2020.

FRIEDMAN, R.E. **The social responsibility of business is to increase its profits**. *New York Times Magazine*, September 13th, 1970.

GORBALENYA, A.E., BAKER, S.C., BARIC, R.S. et al. **The species Severe acute respiratory syndrome-related coronavirus: classifying 2019-nCoV and naming it SARS-CoV-2**. *Nat Microbiol* 5, p. 536–544, 2020.

GUIMARÃES, H. W. M. **“Responsabilidade social da empresa: uma visão histórica de sua problemática”**. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 211-219, out./dez, 1984.

HANDELMAN, Jay M. ARNOLD, Stephen J. **The role of marketing actions with a social dimension appeals to the institutional environment**. *Journal of Marketing*, vol.63, 3, 1999.

HANNA, D. E.; LATCHEN, C. **Beyond Nation Borders: transforming higher education institutions**. *Journal of Studies in International Education*, v.6, 2, p. 115-33, 2002.

INSTITUTO ETHOS. **O que é Responsabilidade Social Empresarial?**

<https://www.ethos.org.br/cedoc/conceitos-basicos-e-indicadores-de-responsabilidade-social-empresarial-5a-edicao-2/>. Acesso em 20 jan. de 2020.

KOTLER, Philip. NED, Roberto. LEE, Nancy. **Social marketing: improving the quality of life**. *Journal of Public Health*., v. 25, 2, 2003.

KOTLER, Philip; ARMSTRONG, Gary. **Princípios de Administração**. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora Prentice-Hall do Brasil, 1998.

KOTLER; Philip. ZALTMAN, Gerald. **Social Marketing: An Approach to Planned Social Change**. *Journal of Marketing*, Vol. 35 (July, 1971), pp.3-12.

LIMA, M. C. **Responsabilidade social**: apoio das empresas privadas brasileiras à comunidade e os desafios da parceria entre elas e o terceiro setor. **Iz: Instituto Ethos** (Org.) Responsabilidade social das empresas: a contribuição das universidades. Vol. 1. Petropolis: Instituto Ethos, 2002.p.103-142.

MAIGNAN, I. **The dangers of social responsibility**. *Harvard Business Review*, New York: Harvard University, p. 41-50, Sept-Oct. 1958.

MARTINELLI, Antonio Carlos. **Empresa-cidadã: uma visão inovadora para uma ação transformadora**. In: **IOSCHPE**, Evelyn Berg (Org.). 3º setor: desenvolvimento social sustentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MAYHEW, N. Beyond the market. **The world today**. v. 55, n. 11, p. 22-23, nov.,1999.

MAZZON, José A. **Análise do programa de alimentação do trabalhador sob o conceito de marketing social**. Faculdade de Economia e Administração, USP, São Paulo, 1981. Tese (Doutorado em Administração).

MCINTOSH, Malcolm. LEIPZIGER, Deborah. JONES, Keith. COLEMAN, Gil. **Corporate Citizenship Financial Times Pitman Publishing**, 1998.

MELO NETO, F. P. de, FROES, C. **Gestão da responsabilidade social**: o caso brasileiro. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

MELO NETO, F. P.; FROES, C. **Gestão da responsabilidade social corporativa**: o caso brasileiro. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

MELO RICO, E. P. de **“O empresariado, a filantropia e a questão social”**. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, ano XIX, n. 58, p. 24-40, nov. 1998.

OLIVEIRA, Rone Batista de. **Responsabilidade social em “tempos de pandemia”** da equipe do laboratório de tecnologia de aplicação e agricultura de precisão do Campus Luiz Meneghel da Universidade Estadual do Norte do Paraná. UENP, 2020.

OLIVEIRA, Sandro Schreiber de. POSTAL, Eduardo Arquimino. AFONSO, Denise Herdy. **As escolas médicas e os desafios da formação médica diante da epidemia brasileira da COVI-19**: das (in)certezas acadêmicas ao compromisso social. *APS em Revista.*, v.2 n.1 abr. 2020.

PINTO, Marcelo de Rezende. LARA, José Edson. **O marketing e sua relação com questões sociais: um estudo no varejo. Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 11, n° 2, p. 29-43, abr./jun. 2004.

SANTOS, Gervásio F. RIBEIRO, Luiz Carlos S. CERQUEIRA, Rodrigo B. **Modelagem de impactos econômicos da pandemia Covid-19: aplicação para o estado da Bahia.** (Preprint), 23p. 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/341078147_Modelagem_de_impactos_economicos_da_pandemia_Covid-19_aplicacao_para_o_estado_da_Bahia>.

SCHNEIDER, Gustavo. LUCE, Fernando Bins. **Marketing social: abordagem histórica e desafios contemporâneos. VI Encontro de Marketing da ANPAD**, Gramado, Rio Grande do sul, 2014.

SILVA, Edson Coutinho da. MINCIOTTI, Silvio Augusto Minciotti. GIL, Antonio Carlos. Resgatando o conceito de marketing social. **Administração Pública e Gestão Social**, 5(2), abr-jun .,p. 63-70, 2013.

SOUTELLO ALVES, L. E. “**Governança e cidadania empresarial**”. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, v. 41, n. 4, p. 78-86, out. dez. 2001.

World Health Organization (WHO). **Virtual press conference on COVID-19** – 11 March 2020. < <https://www.who.int>>.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PONTES E LACERDA

Raquel de Azevedo Silva¹¹

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar a trajetória histórica da educação infantil no município de Pontes e Lacerda no estado de Mato Grosso, bem como discutir os avanços dessa modalidade no Brasil. Na tentativa de buscarmos as respostas a esses questionamentos nos reportamos para o momento que antecede ao surgimento das instituições escolares destinadas a faixa etária de zero a seis anos, sendo as crianças cuidadas por suas mães ou por representantes desta. Este artigo discute a importância da Educação Infantil com dados que comprove históricos desta luta. Para o seu desenvolvimento, optamos pela pesquisa bibliográfica, tomando por base o Método Histórico, por considerar que, por meio dele, é possível conhecer a origem das primeiras instituições de atendimento à criança em Pontes e Lacerda, e as diferentes leis para esta modalidade de ensino. A princípio se pode destacar que houve avanços significativos da legislação brasileira e no município para que os alicerces do processo de aprendizagem, iniciado na educação infantil seja sólido, fortalecendo o ensino fundamental.

Palavras-chave: Educação Infantil. Origem. Importância. Pontes e Lacerda.

ABSTRACT

This study aims to present the historical trajectory of early childhood education in the municipality of Pontes e Lacerda in the state of Mato Grosso, as well as to discuss the advances of this modality in Brazil. In an attempt to seek answers to these questions, we report to the moment that precedes the emergence of school institutions for the age group of zero to six years, with children being cared for by their mothers or their representatives. This article discusses the importance of Early Childhood Education with data to prove the history of this struggle. For its development, we opted for bibliographic research, based on the Historical Method, considering that, through it, it is possible to know the origin of the first institutions of childcare in Pontes and Lacerda, and the different laws for this type of teaching. At first, it can be noted that there have been significant advances in Brazilian legislation and in the municipality so that the foundations of the learning process,

¹¹ Pós-graduanda em Educação Infantil e Libras pela Universidade Candido Mendes – UCAM. E-mail raquel_raquel_azevedo@hotmail.com.

initiated in early childhood education, are solid, strengthening fundamental education.

Keywords: Early Childhood Education. Source. Importance. Bridges and Lacerda.

1. INTRODUÇÃO

Em 1957 o prefeito de Vila Bela da Santíssima Trindade, designou para lecionar no povoado de Pontes e Lacerda a professora, Cirila Francisca da Silva. Além do povoado, nesta época sempre estavam presentes os índios que habitavam esta região e provocavam certo temor na recente população, pois os hábitos e costumes dos índios eram bastante diferentes dos do homem branco.

Em 1978, a primeira Escola Rural Mista de Pontes e Lacerda passou a denominar - se “Escola Estadual de I e II Graus Pontes e Lacerda”, e além de oferecer o Ensino de Primeiro Grau, passou a atender a educação secundária, iniciando o curso de Habilitação para o Magistério.

No mesmo ano foi construído um novo prédio, passando a funcionar como extensão para atender os alunos do primeiro grau e a Turma do Magistério. No ano seguinte aconteceu nova mudança de nome da Escola Estadual de I e II Graus Pontes e Lacerda que passou a denominar-se “Escola Estadual Deputado Dormevil Faria”.

De acordo com Salviani (2003, p. 04):

A sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. Nesse quadro a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade (SAVIANI, 2003, p. 04).

Em 29 de dezembro de 1979 é editada a Lei Estadual n.º 4.167 de autoria do Deputado Ubiratan Spinelli, sancionada pelo governador Frederico Campos criando o município de Pontes e Lacerda, tendo como primeiro prefeito, Gercino Rodrigues de Souza que foi nomeado e tomou posse em Cuiabá em janeiro de 1981. Segundo

fontes pesquisadas o retorno do prefeito nomeado de Cuiabá aconteceu no dia 14 de fevereiro de 1981, data esta que se tornou histórica para os ponteslacerdenses.

Até o final do ano de 2000 a Rede Municipal contava com aproximadamente 80 escolas sendo em sua maioria escolas multisseriadas com menos de 15 alunos e, localizadas na zona rural. Havia, ao todo, na Rede, 2.467 alunos, sendo 453 na pré - escola, 1.812 alunos no Ensino Fundamental - nível I a IV, 302 alunos no Ensino Fundamental – nível V a VIII e 20 alunos no Ensino Médio (dados do Censo Escolar de 2000). Dessas escolas 22 estavam localizadas na região do Vale de São Domingos e 07 na região de Conquista D’oeste, ambas as localidades eram distritos de Pontes e Lacerda até sua emancipação a partir do ano de 2001.

Esta pesquisa pretende revisar, de forma sucinta, a educação infantil do município de Pontes e Lacerda, no estado de Mato Grosso, visando destacar o espaço adquirido no âmbito educacional.

Neste artigo utilizou-se como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, realizada a partir da análise de materiais já publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônico.

2. DESENVOLVIMENTO

No Brasil, as políticas educativas para educação infantil existem há pouco mais de vinte anos. Apenas em 1974 o Governo Federal criou a Coordenação de Educação Pré-escolar como coordenadoria do MEC, demonstrando assim as suas intenções para essa etapa da Educação Básica.

Em Pontes e Lacerda a Educação Infantil começou a ser ofertado em 1975 nas Escolas Estaduais para o pré-escolar de seis anos. A primeira iniciativa para atender crianças na fase inicial de 0 a 5 anos surgiu no final da década de 80, mais precisamente

em 20 de novembro de 1989 através de uma Associação Filantrópica denominada AMBAS (Associação das Mulheres em Benefício da Assistência Social) que fundou o Centro Infantil Maria Antônia Galvão Neto. O Centro Infantil tinha por finalidade atender em regime de semi-internato crianças de zero a sete anos provenientes de famílias menos favorecidas e com mães trabalhadoras.

Este cenário condiz com à afirmação de Didonet (2001):

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público.

A Lei, afirma, portanto, o dever do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos. Essa inclusão constitui um ganho, na história da Educação Infantil em nosso país.

Segundo Mill (1983):

A educação, portanto, é uma dessas coisas que é admissível, em princípio, ao governo ter de proporcionar ao povo. Trata-se de um caso ao qual não se aplicam necessária e universalmente as razões do princípio da não-interferência [...] É, pois um exercício legítimo dos poderes do governo impor aos pais a obrigação legal de dar instrução elementar aos filhos. (MILL, 1983, p. 404)

Em 1994 foi aberta a primeira sala do Pré-Escolar assumida pela professora Izabel Franco de Oliveira. Dado o fato de a instituição ser filantrópica e, portanto, não contar com recursos assegurados a mesma passou por uma série de dificuldades entrando em decadência fator que levou o Poder Executivo a assumi-la. E no mesmo ano foi construído o Centro Educacional Infantil Oriel Mendes Lucas que, a princípio, também atendia a crianças de zero a seis anos em regime de semi-internato e sem critérios definidos para seu funcionamento. Posteriormente implantou o pré-escolar que iniciou com quatro turmas e ampliou para oito, sendo esta a condição atual.

De acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 72):

Com essas características, fica evidente que as crianças bem pequenas necessitam de um modo muito específico de organização do trabalho pedagógico e do ambiente físico. Nessa perspectiva, os projetos podem constituir-se em um eficiente instrumento de trabalho para os educadores que atuam com essa faixa etária. Os projetos com bebês têm seus temas derivados basicamente da observação sistemática, da leitura que a educadora realiza do grupo e de cada criança. Ela deve prestar muita atenção ao modo como as crianças agem e procurar dar significado às suas manifestações. (BARBOSA E HORN, 2008, p. 72).

Através da Lei Nº. 1.226/2011 o prefeito Hilário Garbim decretou a criação do “Centro Educacional Infantil “Prefeito Gercino Rodrigues de Souza”, porém, o referido centro educacional começou suas atividades em 2013 apenas com as crianças do Pré I e Pré II, com aproximadamente 140 crianças e com uma equipe de 15 profissionais da Educação. Atualmente o referido Centro conta com 45 profissionais da Educação e atende a 310 crianças.

Segundo Barreto, 1998:

As instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastantes aquém dos desejados [...] a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar. (BARRETO, 1998, p. 25).

Em 1996 a Lei Nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes para a educação em todo o território nacional incumbe os municípios de “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas”. Esse fator explica a ampliação desta modalidade de ensino na rede municipal. No que diz respeito às escolas rurais até o ano de 2002, apenas uma Escola Municipal oferecia o pré-escolar. Em 2003, mais uma sala foi implantada.

Nesse sentido segundo Barbosa e Horn (2008, p. 89), “a comunidade educativa precisa tornar-se uma comunidade de aprendizagem aberta, onde os indivíduos aprendem uns com os outros e onde as investigações sobre o emergente têm nessas trocas papel fundamental”.

A partir da Lei Nº 11.494/2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB que terá vigência até 2021, substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Aumentou a abrangência sendo alunos da educação básica, Creches, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

A alteração foi feita na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) por meio da Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, determina que a partir de 2016, todas as crianças deverão estar matriculadas na educação básica a partir dos quatro anos de idade. Torna ainda maior a responsabilidades dos municípios em ofertar esta modalidade de ensino.

Atualmente, o atendimento à Educação Infantil, ocorre em 11 (onze) Instituições de Ensino, destas duas pertencem a rede privada e 9 (nove) são da rede municipal, sendo 4(quatro) localizadas na zona rural e 5(cinco) na zona urbana. Grandes investimentos têm sido feitos na educação, tais como: construção e reformas

de salas de aulas, cozinhas, refeitórios, banheiros, Aquisição de equipamentos eletrônicos, informatização das secretarias, melhora no mobiliário escolar. Tudo isso com o objetivo único de oferecer as uma educação de qualidade atendendo aos dispositivos legais.

CONCLUSÃO

A Educação Infantil vem ganhando importância no contexto atual em função de diversos fatores. Dentre estes fatores destacamos as últimas pesquisas científicas que vem demonstrando que é nos primeiros anos de vida que a criança desenvolve melhor sua inteligência a partir das experiências vivenciadas e, portanto, é imprescindível proporcionar lhes oportunidades de rica aprendizagem.

A evolução histórica da educação infantil no Brasil demonstrou atenção à família, a sociedade repensando a proteção integral à criança com foco a princípio não só na educação, mas também no assistencialismo visando à promoção da criança cidadã e sujeito de direito; de objeto de cuidados físicos a co-construtora de sua aprendizagem e desenvolvimento, nas interações sociais e culturais.

Para o município a educação infantil, como política pública, desponta somente no final do século XX, resultando de leis e documentos como: Constituição Federal de 1988, ECA, LDB, Política Nacional de Educação Infantil, RCNEI, DCNEI; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.

A educação infantil em Pontes e Lacerda busca dar continuidade ao processo contínuo de evolução, pois por mais que a história demonstra que já houve avanços ainda existe muito a se fazer, principalmente com esta nova demanda de 2016, a obrigatoriedade da inserção das crianças a partir dos 04 anos de idade.

Diante do crescimento da educação infantil no Brasil nas últimas décadas, é importante refletirmos acerca da função deste segmento, pois o foco deste trabalho é resgatar a história e a partir dela vislumbrar um futuro de melhoras para esta modalidade de ensino, o contexto histórico da Educação infantil em Pontes e Lacerda ressaltam o que já vivemos, mais que a muito ainda por vir.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARRETO, Ângela M. R. *Situação atual da educação infantil no Brasil*. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

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

_____, Brasília, DF, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

DIDONET, Vital. *Creche: a que veio, para onde vai*. In: *Educação Infantil: a creche, um bom começo*. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais. v 18, n.73. Brasília, 2001.

MILL, I. S. *Princípio de economia política: com algumas de suas aplicações à filosofia social*, São Paulo: Abril Cultural, 1983, v. II.

PONTES E LACERDA, Câmara Municipal, LEI N°. 1.604/2015: *Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação e dá outras providências*. Pontes e Lacerda, 2015. Disponível na página da Internet: http://www.ponteselacerda.mt.gov.br/Transparencia//fotos_downloads/16009.pdf. Acesso em: 30 de julho de 2016.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara*. 32ª edição – Campinas, Autores Associados, 2003.

A INCLUSÃO COM ÊNFASE NA DEFICIÊNCIA FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR

Fátima Araujo Carrijo¹²

Elton Castro Rodrigues dos Santos¹³

RESUMO

O presente estudo tem como desafio discutir a Inclusão com ênfase na deficiência física no ensino superior, onde busca conhecer os desafios da educação inclusiva no ensino regular e superior. Identificar o que é deficiência física e analisar como deve ser o atendimento assim como o espaço físico das instituições de ensino, para atender alunos portadores de deficiência física e intelectual, sendo realizado através de uma pesquisa bibliográfica. Onde se concluiu que a educação inclusiva passou por um longo processo, até chegar à inclusão de hoje, onde temos leis que amparam essa educação promovendo aos alunos portadores de deficiência física mais conforto, espaço físico adequado, tecnológicos e profissionais especializados na área para atendê-los, tendo todos seus direitos garantidos.

Palavra-Chave: Inclusão, Deficiência Física, Leis.

ABSTRACT

The present study has the challenge of discussing Inclusion with an emphasis on physical disability in higher education, where it seeks to know the challenges of inclusive education in regular and higher education. Identify what physical disability is and analyze how the service should be, as well as the physical space of educational institutions, to serve students with physical and intellectual disabilities, being carried out through a bibliographic search. Where it was concluded that inclusive education went through a long process, until reaching the inclusion of today, where we have laws that support this education promoting to the students with physical disabilities more comfort, adequate physical space, technological and specialized professionals in the area to serve them. them, having all their rights guaranteed.

Keyword: Inclusion, Physical Disability, Laws.

¹² Licenciada em Matemática, Especialista em Docência do Ensino Superior. Atualmente é mestranda na Universidade Saint Alcuin – Chile, e-mail: fatimaaraujocarrijo@gmail.com.

¹³ Especialista em Educação Inclusiva, mestrado e doutorado em Educação, orientador deste trabalho e membro e orientador na Universidade Saint Alcuin – Chile, e-mail: eltoncastr@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo, através de uma pesquisa bibliográfica, tem como temática “*A Inclusão com Ênfase na Deficiência Física no Ensino Superior*”. O mesmo busca apresentar as mudanças e adaptações ocorridas nas universidades no passar dos tempos. Os avanços e dificuldades da mesma para vencer os obstáculos encontrados tanto físico como pessoal.

A justificativa pela escolha desse tema se deu devido as discussões que ocorreu nas últimas décadas, sobre um modelo de “Educação Inclusiva”. Este assunto vem ocupando lugar de destaque no cenário mundial e no Brasil não é diferente. O desenvolvimento das práticas produz questões concretas nas instituições e exige respostas que não se encontram em manuais, livros ou diretrizes.

A pesquisa foi realizada no intuito de identificar a importância do atendimento educacional inclusivo e a chegada dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEE, entre eles, os alunos com deficiências físicas no ensino superior. Buscando discutir os desafios encontrados no acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior no atual cenário brasileiro.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL O QUE É NO BRASIL?

A educação especial no Brasil surgiu no século XIX, inspirada nas ações europeias e norte-americanas, onde visava atender pessoas com deficiência física, mental e sensorial. Nessa época a elite era representada por senhores de engenho e grandes cafeicultores, e buscava educação para seus filhos no exterior. No fim do período chamado Brasil Colônia que iniciava a história da educação especial no Brasil, onde o imperador D. Pedro II criou no Rio de Janeiro o Instituto dos Menores Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, por meio do Decreto Imperial n. 1.428, de 12 de setembro de 1854. Segundo Mazzota citado por Locatelli (2009, p. 16) “A história relata que a sociedade brasileira passou até o período Republicano sem nenhum tipo

de atendimento educacional especializado a essa população, com apenas alguns registros de internamentos em instituições psiquiátricas”.

A Educação Especial procura garantir que todo aluno com deficiência, possa ter acesso à escolaridade retirando barreiras que impedem a frequência desses alunos as salas de aulas, sendo assim a educação especial pode ser entendida como uma modalidade que perpassa, complementando ou suplementando, para todas as etapas e níveis de ensino. Locatelli (2009, p. 27) diz que:

A educação inclusiva desloca o enfoque individual, centrado no aluno, para a escola, reconhecendo no seu interior a diversidade de diferenças individuais, físicas, culturais e sociais. A educação especial passa a ser compreendida e inserida na educação geral, na qual todos aprendem juntos, convivendo com as diferenças. Portanto, diante desse novo quadro, a escola sai em busca de modificações estruturais, além de criar uma nova política educacional, uma política multicultural.

Este trabalho é formado por um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio, colocados à disposição dos alunos com deficiências, para que possa proporcionar a elas alternativas de aprendizagem variando de acordo com a necessidade de cada um. Além disso, a Educação Inclusiva está presente no Brasil como uma política educacional no documento Política Nacional de Educação Especial, de 1994, e em outros textos oficiais promovidos pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. De acordo com Locatelli (2009, p. 24):

A política de integração consiste em integrar as pessoas com necessidades especiais no ensino regular, por meio de classes especiais e atendimento especializado, com base em diagnósticos clínicos e psicopedagógicos. Neste momento, a integração depende das condições pessoais da criança e de sua avaliação individual, centrada na possibilidade do aluno em adaptar-se ao processo escolar. Não há, portanto, um questionamento das estruturas das instituições educacionais, já que, neste momento histórico, a responsabilidade ainda estava centrada na figura da pessoa portadora de necessidades especiais, devendo o mesmo integrar-se ao sistema educacional.

Já Mantoan citada por Locatelli (2009, p. 24), acredita que:

O princípio que orienta a política de integração é a da normalização, que se constitui num paradigma de entendimento das relações pessoais, cujo pressuposto é a eliminação da segregação e da rotulação. Esse princípio teve como foco possibilitar o acesso ao ensino regular das pessoas com necessidades especiais consideradas psicopedagogicamente “educáveis”. E o princípio de normalização, que implica considerar o mais normal possível os portadores de necessidades especiais, mas atinge as manifestações e atividades das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade ou inadaptação.

Assim sendo a “inclusão” é vista como um desenvolvimento progressivo da proposta de integração, onde busca a adaptação dos ambientes físicos e a adequação das propostas pedagógicas com o intuito de atender à diversidade do aluno.

2.1. A Inclusão no Ensino Superior

Ferrari e Sekkel (2007) afirmam que, conforme o nível de escolarização aumenta, as discussões sobre as práticas educacionais voltadas à inclusão se tornam cada vez mais raras, e, quando ocorrem, o tema da educação inclusiva volta-se para a questão da inclusão social das camadas mais baixas da sociedade ou para as ações afirmativas, como as cotas para estudantes negros ou afrodescendentes. Muitas vezes os estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais especiais são esquecidos.

Ainda de acordo com as autoras pobres e negros são alvos do preconceito em nossa sociedade, e, com o olhar crítico, tais ações são bem-vindas, pois podem contribuir efetivamente para a mudança social no sentido da construção de uma sociedade menos discriminatória. Portanto, não se deve deixar de dar a devida atenção aos outros alvos de preconceito como a exclusão no Brasil.

Por tanto, segundo Brasil (2006) ainda é escassa as pesquisas bem como a implantação de políticas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

O que podemos perceber é que a educação inclusiva continua sendo um desafio, é tarefa dos educadores, dos representantes governamentais e de todos os cidadãos, mas para se efetivar uma política inclusiva deve-se ir além da análise e aplicação de documentos legais como diz Moreira (2005, p. 43):

[...] estes aparatos legais, sem dúvida, são importantes e necessários para uma educação inclusiva no ensino superior brasileiro, muito embora, por si só não garantam a efetivação de políticas e programas inclusivos. Uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória.

Nesse mesmo pressuposto, Castanhos e Freitas, (2007) afirma que o educador

[...], neste contexto universitário também precisa de capacitação, preparação que garanta o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários a uma ação segura por parte desses profissionais. Neste sentido, Perrenoud (2002, p.47) revela que [...] “uma postura e uma prática reflexiva devem constituir as bases de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos”.

É imprescindível que o professor possa contar com o apoio de toda equipe pedagógica e também de outros profissionais das diferentes áreas; o plano de ensino deve ser voltado de acordo com a capacidade do aluno e também esse profissional deve contar com a participação e apoio dos demais alunos. Mesmo considerando que educador tenha capacitação adequada para o atendimento educacional eles necessitam de um apoio institucional para realizar tais flexibilizações e mudanças no currículo. É fundamental que os objetivos ligados a cada curso nas instituições de ensino superior estejam claros a todos aqueles que participam do ensino aprendizagem do aluno com necessidade específica de inclusão.

Enfim para que a educação inclusiva possa progredir, é crucial que todos mudem seu comportamento no que se refere ao processo educacional especial, para que os educandos possam encontrar espaço de refúgio e transformação.

De acordo com Castanhos e Freitas, (2007), diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam o ensino superior, é indispensável que a universidade ofereça uma educação de qualidade, pois antes de lhes ser garantido um direito, plenamente reconhecido, é um dever do estado implementar ações que favoreçam não só seu ingresso, como sua permanência e saída do ensino superior. Neste sentido, estas propostas estudadas contribuem para dar um panorama do que tem sido desenvolvido com vista à inclusão e podem apontar caminhos para a mudança no projeto de organização universitária e na prática pedagógica dos professores que atuam no Ensino Superior.

2.2.Objetivos da Educação Inclusiva

Toda educação tem objetivos a serem atingidos e na educação inclusiva não é diferente na qual Oliveira (2005, p. 76), destaca os seguintes objetivos:

- Integração das pessoas com deficiência à sociedade;
- Expansão do atendimento as pessoas com deficiência na rede regular de ensino;
- Ingresso em turmas de ensino regular sempre que for possível;
- Após o sistema de ensino regular para criar condições de integração;
- Conscientização da comunidade escolar para a importância da presença dos alunos com deficiência em sala regular;
- Integração técnica-pedagógica entre os educadores que atuam nas salas de aula do ensino regular e os que atendem em salas de educação especial;
- Integração das equipes de planejamento da educação comum com os da educação especial, em todas as instâncias administrativas e pedagógicas do sistema educativo;
- Desenvolvimento de ações integradas nas áreas de ação social, educação, saúde e trabalho.

A partir desses objetivos pode-se dizer que o sistema educacional que possibilita ao aluno a possibilidade de inclusão, levando como base que todas as crianças têm a possibilidade de aprender, participando de todas as atividades da escola, sendo elas co-curriculares e extracurriculares, lembrando que precisa de programas educativos que sejam adequadas e relevantes às suas necessidades.

Sendo assim a proposta de educação inclusiva produz muitas mudanças fundamentais, tanto nos valores como nas normas sociais, formando novos desafios às escolas comuns, especiais e na sociedade em geral, valorizando a diversidade humana em seus diversos aspectos como, culturais, sensoriais, étnicos, físicos e mentais.

2.3. Leis de Amparo À Educação Inclusiva

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial (LDB) – Lei n. 9.394/96 reconhece a importância da educação especial e se dispõe de normas no capítulo V, arts. 58. E 59. A lei diz que:

Art.58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

O art. 59- fala sobre os sistemas de ensino assegurando aos educandos com necessidades especiais, como:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender as suas necessidades.

II – Terminalidade específicas para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, [...].

III – Educação especial para o trabalho visando a sua efetiva integração na vida em sociedade [...].

IV – Educação especial para o trabalho visando a sua efetiva integração na vida em sociedade [...].

V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Apesar de ser encontrada nas escolas uma diversificação de necessidades especiais, a Política Nacional de Educação Especial (Brasil,1994) coloca um conjunto de objetivos destinado ao atendimento educacional ao portador de necessidades educacionais especiais, onde se destaca:

- Ingresso do aluno portador de deficiências e condutas típicas em turmas do ensino regular, sempre que possível;

- Conscientização da comunidade escolar para importância da presença do alunado de educação especial em escolas da rede regular de ensino;
- Apoio ao sistema de ensino regular para criar as condições de integração dos portadores de necessidades educativas especiais;
- Organização de ambiente educacional menos restritivo possível.

As diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 03/07/2001 aprovada pelo parecer n. 17/2001 fazem recomendações aos sistemas de ensino e dão orientações de como deve ser o atendimento educacional aos portadores de necessidades educacionais especiais.

2.4. Deficiência Física

Na deficiência física, ocorre à disfunção ou interrupção dos movimentos de um ou mais membros, podendo ser superiores, inferiores ou entre ambos, dependendo do grau de comprometimento ou tipo de acontecimento, caracterizando-se como paralisia que à perda da capacidade de contração muscular voluntária ou paralisia que é quando o movimento da pessoa fica limitado ou fraco. De acordo com Brasil (1997, p. 25) a deficiência física é a “Variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas neuromusculares e ortopédicas, ou, ainda, de malformações congênitas ou adquiridas”. No artigo 3º do decreto nº 3.298 de 1999 da legislação brasileira o conceito de deficiência é:

Art. 3º: - Para os efeitos deste Decreto considera-se – Deficiência toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

E no artigo 4º do Decreto nº 3.298 de 1999 citados por Carolina R. Schirmer (et al 2007 p.22) da legislação brasileira define a deficiência física como:

Art. 4º: - Deficiência Física alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral,

membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e que não produzam dificuldades para o desenvolvimento de funções.

A ocorrência da deficiência física pode acontecer devido à falta de uns membros que pode acontecer por amputação, sua má-formação ou deformidade que acontecem pelas alterações que comprometem o sistema muscular e esquelético. Pode se encontrar alterações funcionais motoras decorrentes de lesão do Sistema Nervoso, e nesse caso é mais observada a alteração do tônus muscular, como hipertonia, hipotonia, atividades tônicas reflexas, movimentos involuntários e incoordenados. De acordo com (BRASIL, 2006, p. 28):

A deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema Osteoarticular, o Sistema Muscular e o Sistema Nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grande limitações físicas de grau e gravidade variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida.

Na escola pode se encontrar alunos com diferentes diagnósticos, sendo de suma importância para o professor as informações sobre quadros progressivos ou estáveis, alterações ou não da sensibilidade tátil, térmica ou dolorosa e se tem outras complicações ou problemas de saúde que requerem medicamentos ou cuidados especiais. Sendo que essas informações são de grandes contribuições para o trabalho do professor. De acordo com Carolina R. Schirmer (et al, 2007) a deficiência física pode aparecer isolada e em alguns casos encontra-se associações com privações sensoriais, deficiência mental, autismo, e por isso o conhecimento do professor em diversas áreas o auxiliará no atendimento desse aluno promovendo uma educação Especializada, na busca de um bom ensino, onde Brasil (2006, p. 29) diz que:

É necessário que os professores conheçam a diversidade e a complexidade dos diferentes tipos de deficiência física, para definir estratégias de ensino que desenvolvam o potencial do aluno. De acordo com a limitação física apresentada é necessário utilizar recursos para a sua educação buscando viabilizar a participação do aluno nos cotidianos escolar, para que o

mesmo, com autonomia possa otimizar suas potencialidades e transformar o ambiente em busca de uma melhor qualidade de vida.

2.5. O atendimento educacional especializado e o uso da tecnologia

Entre as pessoas portadoras de deficiência física encontra-se vários graus de comprometimento que requerem cuidados especiais e para que o educando, com deficiência física, possa ter acesso ao conhecimento escolar e se interaja no ambiente o qual ele frequenta, é preciso criar condições adequadas a sua locomoção, comunicação, conforto e segurança. E a tecnologia vem ajudar nas realizações de tarefas acadêmicas e a adequação do espaço escolar, onde Bersch (2006, p. 2), ressalta que a tecnologia “deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência”.

Dentre os recursos da tecnologia pode ser citada a Comunicação aumentativa e alternativa, para atender educando com dificuldades de fala e escrita, a adequação dos materiais didática pedagógico, tais como engrossadores de lápis, quadro magnético com letras com imã fixado, tesouras adaptadas, entre outros, o desenvolvimento de projetos em parcerias com profissionais da arquitetura, engenharia, técnicas em edificações para promover a acessibilidade arquitetônica. Adequação de recursos da informática como: teclado, mouse, ponteira de cabeça, programas especiais, acionadores, entre outros. A utilização de mobiliário adequado, como mesas, cadeiras, quadro e recursos de auxílio à mobilidade com cadeiras de roda e andadores.

Sendo de grandes importâncias profissionais especializados para trabalhar com todos esses recursos, proporcionando ao educando com deficiência, mais condições de qualidade na vida escolar tornando esse aluno independente na

realização das suas atividades, ampliando sua locomoção, comunicação e habilidades de aprendizado. No caso de alunos com graves comprometimentos motores é necessário cuidado com a alimentação, na locomoção e no uso de aparelhos ou equipamentos médicos, onde é preciso a presença de um acompanhamento no período que frequenta a sala de aula. Através desses recursos pode facilitar a vida dos alunos com deficiência física, tornando-os mais autônomos, podendo ser inseridos em turmas do ensino regular. Pois de acordo com o Ministério da Educação no uso de suas atribuições legais e considerando o artigo 61 do Decreto nº 5.296/ 04 a tecnologia vem criar:

Produtos, instrumentos e equipamentos ou tecnologias adaptadas ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo autonomia pessoal, total ou assistida.

Já o decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999 citados por Carolina R. Schirmer (et al 2007 p.33) diz quais são os recursos garantido ao portador de deficiência:

Equipamentos, maquinários e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados para uso por pessoa portadora de deficiência, elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal necessários para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa portadora de deficiência; elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal necessários para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa portadora de deficiência; elementos especiais para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização para pessoa portadora de deficiência; equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência; adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal.

Para a organização e implementação da tecnologia é necessário a estruturação e disponibilização de um espaço que é chamado de sala de recursos multifuncionais, e é destinado ao atendimento especializado na escola, onde os alunos experimentam várias alternativas de equipamentos para melhor adequar as suas condições e

necessidades, e juntamente com os professores eles aprendem a utilizar os recursos podendo usufruir o máximo dessas tecnologias. Já de acordo com Brasil (2006, p. 13):

Salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

E quando o aluno obtém sucesso com a utilização do recurso, este pode ser transferido para a sala de aula ou que permaneça junto com o aluno, como um material pessoal.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decorrer deste trabalho faz-se um estudo a educação inclusiva no ensino superior, relembrando como surgiu, e quais os caminhos percorridos até chegar à educação inclusiva que vivemos hoje. Pesquisando também sobre a deficiência física, na qual discute como ocorre essa deficiência, e quais as leis que amparam às pessoas portadoras de deficiência.

A partir da pesquisa pode-se afirmar que a educação inclusiva nas universidades passou por longo processo até chegar na inclusão de hoje, onde as leis amparam os portadores de deficiência para que possam exercer sua cidadania, tendo o direito de estudar e trabalhar, onde as universidades devem ser adaptadas para atender esses alunos, tendo sala de recursos, rampas, banheiros adequados, professores de apoio, entre outros para facilitar o processo de aprendizagem e locomoção. Pois os portadores de deficiência física são pessoas que tem uma disfunção ou interrupção dos movimentos de um mais membro onde pode ser comprometida a mobilidade, a coordenação motora geral ou da fala, e para que esse aluno não vem enfrentar dificuldade a universidade deve estar preparada para atendê-lo, e o uso da

tecnologia vem ajudar como um recurso de grande importância para superar os obstáculos desses alunos.

Portanto a educação inclusiva ampara os alunos portadores de deficiência, contribuindo para que ele possa aprender em meio a outros alunos tendo recursos para ajudar nas suas dificuldades em diferentes níveis e graus do sistema de ensino, incentivando a autonomia, cooperação, espírito crítico e criativo, preparando-o para participar ativamente no mundo social, cultural e do trabalho, sendo cidadãos conscientes e participativos.

REFERÊNCIA:

____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Sala de Recursos Multifuncionais: **Espaços para o atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Texto complementar distribuído em cursos tecnologia assistiva RS 2006. Disponível em WWW.assistiva.com.br, acesso em 20/06/19.

BRASIL, Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reforma universitária**. Disponível em <http://www.mec.gov.br/reforma/feito.asp>. Acesso em 17/06/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: experiências educacionais inclusivas 2006**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experiencias%20inclusivas.pdf>. Acesso em 12 fev. 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Subsecretaria de Comunicação Institucional da Secretaria-Geral da Presidência da República. Inclusão no ensino

superior recebeu investimentos de R\$ 17 milhões. **Em Questão**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/sesu/emquestao393/html>>. Acesso em 22/06/2019.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n.27, p. 85-92, 2006.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636-647, dez. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007001200006&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 08/06/2019.

LOCATELLI, Adriana Cristine Dias – **Fundamentos da educação especial: pedagogia/** Adriana Cristine Dias, Locatelli, Edilaine Vagula. – São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial, Santa Maria**, n. 25, p 37-48, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 16/07/2019.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes imaginários e representação na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SCHIRMER, Carolina R., [ETA]. – São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Lúcia Ferreira Chaves¹⁴

Cláudia Rosana Nunes Henrique¹⁵

Elizandra Maria Mayer Babinski¹⁶

Laudirene Santana de Sousa Ferreira¹⁷

RESUMO

A aprendizagem ativa é definida como a aprendizagem em que a criança, agindo sobre objetos e interagindo com pessoas, ideias e eventos, constrói novos conhecimentos. Aprendizagem combinada, concebida em um sentido mais estrito como a mistura de cara a cara e atividades online, e em um sentido mais amplo como a mistura de diferentes metodologias e espaços, podem ser considerado o futuro das atividades educacionais. Pesquisas mostram que essas metodologias, quando adequadamente combinadas com informações e tecnologias de comunicação, resultam em maior motivação e envolvimento dos alunos. Apesar dessas estratégias não gerarem melhoria na retenção imediata do conhecimento, mais complexas habilidades são desenvolvidas quando comparadas aos métodos tradicionais de educação, tais como: resolução de problemas, a transferência de conhecimento para a realidade e retenção de conhecimento em longo prazo. O artigo discorre como metodologias ativas e ambientes ativos de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico.

Palavras-chave: Educação Infantil. Metodologias Ativas. Ambiente de Aprendizagem.

ABSTRACT

Active learning is defined as learning in which the child, acting on objects and interacting with people, ideas and events, builds new knowledge. Combined learning, conceived in a stricter sense as the mixture of face to face and online activities, and in a broader sense as the mixture of different methodologies and spaces, can be considered the future of educational activities. Research shows that these methodologies, when properly combined with information and communication

¹⁴Graduada em Matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. Graduada em Pedagogia pela UFMT. Pós-graduada em Educação Matemática pela Faculdades Integradas de Várzea Grande – FIAVEC. E-mail: analuciafchaves27@gmail.com.

¹⁵ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. Pós-graduada em Psicopedagogia pelo Instituto Cuiabano de Educação. E-mail: claudiarosanununes@hotmail.com.

¹⁶ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. Pós-graduada em Educação infantil e alfabetização pela Faculdade Afirmativo. E-mail: elizandrammb@gmail.com.

¹⁷ Graduada em História pela UNIVAG. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. Pós-graduada em Ensino de História pelo Instituto Cuiabano de Educação. E-mail: laudirenejauru@gmail.com.

technologies, result in greater motivation and involvement of students. Although these strategies do not lead to improvement in the immediate retention of knowledge, more complex skills are developed when compared to traditional methods of education, such as: problem solving, the transfer of knowledge to reality and long-term knowledge retention. The article discuss how active methodologies and active learning environments. This is a bibliographic research.

Keywords: Early Childhood Education; Active Methodologies; Learning Environment.

1- INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem é visto como uma interação entre as ações orientadas para o objetivo do aluno e as realidades ambientais que afetam essas ações. As crianças constroem seus próprios modelos de realidade, que se desenvolvem ao longo do tempo em resposta a novas experiências e exposição para outros pontos de vista.

Neste contexto, a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz-em ambientes que fornecem desenvolvimento adequado e oportunidades de aprendizagem apropriadas, requer que as crianças participem ativamente de sua aprendizagem de uma ampla variedade de maneiras, aumentando assim a possibilidade de internalizar o que exploraram e de serem capazes de usar o aprendizado em sua vida cotidiana. A aprendizagem ativa contribui significativamente para fomentar a autoconfiança, a autodisciplina e o autocontrole do aluno.

Existe uma ênfase particular no trabalho conjunto das crianças. Isso pode incluir muitos tipos diferentes de interação em grupo, como trabalho colaborativo em grupos grandes ou pequenos, atividades lúdicas estruturadas nas classes infantis ou atividades de aprendizagem cooperativa em grupos de dois e três. O trabalho em grupo mais eficaz ocorre em grupos de dois e três, principalmente nos primeiros anos

de escola. À medida que as crianças ganham experiência em práticas de grupo, elas serão capazes de trabalhar com eficácia em grupos maiores.

Neste contexto, o artigo apresentado discorre sobre as metodologias ativas e ambientes de aprendizagem para educação infantil. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica.

2. METODOLOGIAS ATIVAS

A aprendizagem ativa é um método de educar os alunos que lhes permite participar efetivamente em sala de aula. Levam eles além do papel de ouvinte passivo e tomador de nota, permite que o aluno tome alguma direção e iniciativa durante a aula.

O papel do professor é facilitar e orientar os alunos em direções que permitir que eles "descubram" o material enquanto trabalham com outros alunos para entender o currículo. A aprendizagem ativa pode abranger uma variedade de técnicas que incluem discussão em pequenos grupos, projetos e questionamento dirigido por professores (BORGES; ALENCAR; 2014).

O conceito de aprendizagem ativa existe desde o início dos anos 90. Embora o termo abranja um amplo espectro de abordagens diferentes, seu ponto principal é "centrado no aprendiz". O principal objetivo da aprendizagem ativa é colocar a responsabilidade de aprender nas mãos dos próprios alunos, envolvendo os alunos para o processo de sua própria educação (BERBEL, 2011).

Segundo Moreira (2011), as estratégias que promovem a aprendizagem ativa têm cinco características: Os alunos estão envolvidos na aula além da escuta, menos ênfase é colocada na transmissão informação e mais ênfase é colocada no desenvolvimento das habilidades dos alunos. Os alunos estão envolvidos em

pensamento de ordem superior, como analisar, sintetizar e avaliar. Os alunos também estão envolvidos em atividades como ler, discutir e escrever. Finalmente, maior ênfase é colocada na exploração dos valores e atitudes dos alunos.

É também o oposto exato do aprendizado passivo - onde a relação entre aluno e instrutor de alguma forma se assemelha ao de um aprendiz e mestre. Neste caso, o instrutor dá palestras enquanto o aluno simplesmente memoriza e assimila.

A aprendizagem ativa ajuda os alunos a refletir sobre sua compreensão, incentivando-os a fazer conexões entre seus conhecimentos anteriores e novos conceitos. Frequentemente, as tarefas de aprendizagem ativa pedem aos alunos que tornem seu pensamento explícito, o que também permite que os instrutores avaliem o aprendizado do aluno (MELO; SANT'ANA; 2012).

Aprendizagem ativa é um termo usado para descrever estratégias de ensino que promovem a participação ativa dos alunos nos processos de construção do conhecimento. Essas estratégias podem incluir atividades práticas, tarefas de redação e discussão resumidas, tarefas de resolução de problemas, coleta e síntese de informações, geração de perguntas e atividades baseadas em reflexão, entre outras. Juntas, essas abordagens buscam envolver as habilidades de pensamento de ordem superior dos alunos por meio da produção e articulação do conhecimento, em oposição à transmissão passiva de fatos e ideias (MOREIRA, 2011).

As estratégias de aprendizagem ativa baseiam-se em teorias construtivistas de aprendizagem, que enfatizam a importância de construir conexões entre o conhecimento prévio e as novas experiências e conceitos. Como tal, as tarefas de aprendizagem ativa são projetadas para provocar a compreensão atual dos alunos, tornar essa compreensão explícita e, em seguida, criar oportunidades para os alunos integrarem novos conhecimentos à sua compreensão.

Normalmente, as estratégias de aprendizagem ativa envolvem uma mistura de tarefas individuais e colaborativas, dando aos alunos a chance de refletir ou prever resultados e, em seguida, compartilhar e discutir suas ideias com os colegas. As atividades podem durar de meros minutos a grandes segmentos de um período de aula; o objetivo é simplesmente ativar os processos cognitivos dos alunos enquanto eles estão em aula. As informações abaixo o ajudarão a projetar e implementar estratégias que apoiem esta categoria decididamente ampla de métodos de ensino (BORGES; ALENCAR, 2014).

De acordo com Guedes (2015) o elemento mais importante do sucesso na criação de um ambiente de aprendizagem proativo é a motivação. A aprendizagem ativa resulta em maior entusiasmo tanto para os alunos quanto para os facilitadores. Além disso, a aprendizagem ativa também melhora a percepção e a atitude dos alunos em relação à alfabetização informacional. Todas essas são atitudes críticas no estabelecimento de um ambiente de aprendizado ativo.

Além disso, promover um ambiente que valorize os métodos de aprendizagem ativa não é apenas responsabilidade de alguns poucos, mas precisa envolver também a participação ativa de toda a comunidade escolar.

2.1. AMBIENTES DE APRENDIZAGENS ATIVAS

As crianças aprendem melhor quando têm espaço para um envolvimento ativo em uma ampla gama de experiências de aprendizagem. O ambiente de aprendizagem - tanto interno quanto externo - precisa oferecer desafios e oportunidades para explorar possibilidades de aprendizado estimulantes. Todos os ambientes de primeiros anos precisam fornecer ambientes flexíveis e estimulantes para envolver totalmente as crianças em seu aprendizado. Em todos os estágios, isso

requer que as atividades, espaço e recursos sejam bem planejados e organizados (BORGES; ALENCAR, 2014).

A observação é fundamental para o planejamento e organização eficazes da Aprendizagem Ativa. A variedade e o tipo de perguntas feitas pela equipe ajudam a estender o aprendizado das crianças. As crianças devem ser incentivadas a fazer perguntas aos funcionários e umas às outras. Uma variedade de evidências da aprendizagem das crianças permitirá que os funcionários planejem reflexivamente o progresso e celebrem o sucesso (GUEDES, 2015).

Espaço:

As crianças pequenas precisam de espaço, o que conduz à aprendizagem ativa. O ambiente deve estar sempre mudando para refletir os contextos atuais, as necessidades e os interesses das crianças. As crianças aprendem melhor em ambientes onde as áreas são claramente definidas, tanto internas quanto externas, há um fluxo para o propósito de aprendizagem.

A rotina diária deve permitir que as crianças sejam independentes no uso do espaço como parte integrante da organização da sala de aula ou do ambiente dos primeiros anos. É necessário fornecer espaço para que as crianças se envolvam em seu aprendizado individualmente e em grupos de tamanhos variados. Como ponto de partida para a organização da equipe espacial deve considerar:

- A variedade de áreas para ajudar as crianças a estabelecer ligações entre a aprendizagem;
- Como as crianças podem usar as áreas para explorar, consolidar e estender seu aprendizado;

- Se houver necessidade de cada criança ter um assento dedicado e a flexibilidade da disposição das mesas;
- A necessidade de maiores espaços e áreas no piso para trabalhar;
- Uma área de ensino focada onde as crianças podem ser retiradas para a entrada adicional de adultos;
- Recursos que são efetivamente organizados para permitir que as crianças sejam independentes em seu uso, criativas na exploração e responsáveis em seus cuidados.

Tempo

A aprendizagem ativa requer um uso mais criativo do tempo para garantir que a profundidade das experiências possa ser alcançada. É um uso criativo do tempo disponível para adotar uma abordagem mais flexível, que permite um planejamento responsivo e os interesses das crianças a serem seguidos. Isso pode exigir uma análise mais detalhada da tabela de horários para garantir que as abordagens de Aprendizagem Ativa permeiem o dia da criança, além de horários específicos para “brincadeiras planejadas com propósito”. As crianças precisam de tempo para refletir sobre seu aprendizado e comunicar suas ideias.

A variedade de maneiras pelas quais o tempo para aprendizagem ativa pode ser gerenciado incluem: auto-registro; Início suave para envolver os pais no processo de aprendizagem; Sessões estendidas de alfabetização e numeramento; Carrossel; Tempos juntos; Sessão de aprendizagem por atividade; Tempos de revisão; Provisão para atividades ao ar livre experiências.

Oportunidades de Aprendizagem

As oportunidades de aprendizagem para a aprendizagem ativa requerem equilíbrio entre o planejamento do adulto e as necessidades e interesses da criança. Portanto, embora talvez haja um foco atual para a aprendizagem com base nos resultados e experiências, temos que levar em consideração a natureza investigativa da Aprendizagem Ativa e ser responsivos as ideias-chave que surgem das crianças.

As oportunidades de aprendizagem devem fornecer: Desafio e motivação; Desenvolvimento de habilidades e progressão na aprendizagem; Recursos relevantes para as crianças explorarem; Flexibilidade no uso dos recursos pelas crianças; Equipe explorando o potencial dos recursos; Experiências para desenvolver a imaginação e criatividade; Apoio para as crianças pensarem por meio de um processo; Uso eficaz das TIC em toda a aprendizagem;

Neste contexto, existem algumas questões-chave que devem ser pontuadas em relação à importância das tecnologias da informação e comunicação na Educação são:

E-learning ou Online Learning: A presença das TIC na educação permite novas formas de aprendizado para alunos e professores. O e-learning ou o aprendizado on-line estão se tornando cada vez mais populares e, com vários eventos sem precedentes ocorrendo na vida das pessoas, isso não apenas abre oportunidades para as escolas garantirem que os alunos tenham acesso a materiais curriculares enquanto estão na sala de aula, mas também lhes permite garantir que os alunos estejam fora a sala de aula, como em casa ou até em hospitais, pode aprender (STINGHER, 2016).

As tecnologias da informação e comunicação trazem: inclusão; promovem habilidades de pensamento de ordem superior: uma das principais habilidades do século XXI, que inclui avaliar, planejar, monitorar e refletir, para citar algumas; aprimoram o aprendizado dos sujeitos; desenvolve a alfabetização e a capacidade das TICs; incentiva a colaboração; motiva o aprendizado (KENSKY, 2012).

As tecnologias na educação melhoram o engajamento e a retenção de conhecimento: Quando são integradas às aulas, os alunos se tornam mais engajados em seu trabalho. Isso ocorre porque a tecnologia oferece diferentes oportunidades para torná-la mais divertida e agradável em termos de ensinar as mesmas coisas de maneiras diferentes. Como consequência desse aumento do engajamento, diz-se que eles serão capazes de reter o conhecimento de maneira mais eficaz e eficiente (MARTINI; BUENO, 2014).

As ferramentas tecnológicas permitem uma Instrução de Diferenciação eficaz com a tecnologia: todos aprendem de maneira diferente a diferentes taxas e estilos e a tecnologia oferece oportunidades para que isso ocorra. A integração das mesmas é uma parte essencial do currículo nacional: a integração de tecnologias digitais ou TIC é uma parte significativa do currículo, por exemplo, e essa é uma tendência que muitos governos globais estão adotando quando começam a ver o seu significado na educação. A integração da tecnologia na sala de aula é uma escolha instrucional do professor e sempre deve envolver colaboração e planejamento deliberado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco por meio do Aprendizado Ativo deve estar no valor do processo vivenciado e não simplesmente no produto da atividade. A Aprendizagem Ativa é uma forma mais natural de as crianças aprenderem. Envolve as crianças na aprendizagem,

porque permite que aprendam com a experiência. O que eles estão aprendendo faz mais sentido. Também é fácil atender a todos os níveis de habilidade.

Resultados de aprendizagem positivos não ocorrem automaticamente porque as crianças estão sentadas muito próximas: a aprendizagem em grupo eficiente requer o desenvolvimento de uma ampla gama de habilidades sociais e de aprendizagem e um sistema de gestão de sala de aula competente. Os processos de grupo na classe serão mais eficazes quando introduzidos em uma idade precoce e, com o tempo, os papéis são atribuídos a cada membro do grupo e o processo é revisado regularmente.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, Jul./Ago. 2014, Ano 03, n° 04, p. 119-143.

GUEDES-GRANZOTTI, R. B. et al. Situação-problema como disparador do processo de ensino-aprendizagem em metodologias ativas de ensino. **Rev. CEFAC**. v.17, n.6, p.2081-2087, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MARTINI, C. M.; BUENO, J. L. P. O desafio das tecnologias de informação e comunicação na formação inicial dos professores de matemática. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.16, n.2, pp. 385-406, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/viewFile/16952/pdf> - Acesso em 27 out. 2020.

MELO, B.C.; SANT'ANA, G. A prática da Metodologia Ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino aprendizagem. **Com. Ciências Saúde**, v.23, n.4, p. 327-339, 2012.

MOREIRA, M. A. Teorias da Aprendizagem. 2.ed ampl. São Paulo: EPU; 2011.

STINGHEN, R. S. **Tecnologias na educação: dificuldades encontradas para utilizá-la no ambiente escolar.** (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal de Santa Catarina. 2016. Disponível em:
https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169794/TCC_Stinghen.pdf?sequence=1 – Acesso em: 20 out. 2020.

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO E SUA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Marineide da Silva Lopes¹⁸

RESUMO

Este artigo, decorre da dissertação de mestrado intitulada: O planejamento de ensino no contexto escolar. O planejamento didático é um dos elementos fundamentais da prática docente pela influência e impacto que exerce nos resultados de aprendizagem dos alunos, além de ser a base e o eixo norteador do processo ensino-aprendizagem. A partir das características da nova escola e dos aspectos que cercam a reforma educacional para responder às necessidades de desenvolvimento dos alunos na contemporaneidade, a necessidade de realizar planejamento com um posicionamento consciente político-pedagógico, caracterizado pelo seu dinamismo, exigem que o professor evite as práticas tradicionais, e, portanto, um ensino de conteúdos baseado na improvisação aliada a uma desorganização das atividades. O estudo baseou-se na pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa, em que trouxe como objetivo: discorrer sobre o papel importante do planejamento e os ajustes necessários para atender às demandas como parte do ensino eficaz. Dessa forma, questiona-se no estudo, onde recair a importância do planejamento no ensino? O resultado do estudo apontou que sua importância reside no momento em que sua implementação estabelece uma oportunidade e / ou possibilidade de colocar situações desafiadoras, que geram gatilhos, que mobilizam o conhecimento do aluno adquirido com a experiência e aprendizagem, ou seja, que a aprendizagem esperada de cada um seja alcançada por meio de conteúdos específicos, o desenvolvimento de competências e a obtenção de padrões curriculares.

Palavras-chave: Planejamento. Contexto Escolar. Ensino Aprendizagem.

ABSTRACT

This article stems from the master's thesis entitled: Teaching planning in the school context. Didactic planning is one of the fundamental elements of teaching practice due to the influence and impact it has on students' learning results, in addition to being the basis and guiding axis of the teaching-learning process. Based on the characteristics of the new school and the aspects surrounding educational reform to

¹⁸ Licenciatura em Pedagogia – UNIFAP – Universidade Federal Amapá. Pós-Graduação em Psicopedagogia institucional- Faculdade Meta. Mestrado em Ciências da Educação Universidad Internacional Tres Fronteras.

respond to the development needs of students today, the need to carry out planning with a conscious political-pedagogical positioning, characterized by its dynamism, demand that the teacher avoid the traditional practices, and therefore, teaching content based on improvisation combined with a disorganization of activities. The study was based on bibliographic, descriptive and qualitative research, in which it brought as its objective: to discuss the important role of planning and the necessary adjustments to meet the demands as part of effective teaching. Thus, it is questioned in the study, where does the importance of planning in teaching lie? The result of the study pointed out that its importance lies in the moment when its implementation establishes an opportunity and / or possibility to place challenging situations, which generate triggers, which mobilize the student's knowledge acquired through experience and learning, that is, that learning expected of each one is achieved through specific content, the development of skills and the achievement of curriculum standards.

Keywords: Planning. School Context. Teaching Learning.

1. INTRODUÇÃO

O planejamento didático é entendido como a organização de um conjunto de ideias e atividades que permitem o desenvolvimento de um processo educativo com sentido e continuidade. É desenhar um plano de trabalho que inclua os elementos que irão intervir no processo de ensino-aprendizagem organizado de forma a facilitar o desenvolvimento das estruturas cognitivas, a aquisição de competências e a modificação das atitudes dos alunos no tempo disponível para um curso dentro de um currículo.

Constitui um modelo ou padrão que permite ao professor enfrentar sua prática de forma ordenada e congruente (CANDAU e LELIS, 2009). A sua elaboração implica analisar e organizar os conteúdos pedagógicos, determinando os objetivos, intenções e finalidades educacionais a atingir; além de estabelecer a sequência de atividades no tempo e no espaço. Juntas, as informações nelas contidas formam um amplo plano de ação, que permite esclarecer os fundamentos educacionais que nortearão o processo ensino-aprendizagem. Geralmente são constituídos por um

formato pré-estabelecido que permite a homogeneização de documentos entre professores e entre a escola.

A forma como o professor estrutura o ensino, a distribuição do tempo em sala de aula, as atividades atribuídas aos alunos para o trabalho em sala de aula, os recursos educacionais, as estratégias e mecanismos de avaliação e as próprias expectativas da turma, são algumas das perspectivas que hoje são consideradas como parte do ensino eficaz.

A isso se somam os andaimes necessários para que o aluno construa conhecimentos pela apropriação dos conteúdos, a prática de aplicá-los e utilizá-los nas mais diversas situações, bem como o papel do professor como mestre artesão, que transforma o aprendiz em um especialista, o que enfatiza a importância das características, conhecimentos e valores que o professor deve ter em seu trabalho docente e que devem se refletir dentro e fora da sala de aula por meio do planejamento da disciplina.

Portanto, o planejamento não deve ser realizado apenas como uma atividade técnica limitada ao preenchimento de formulários, mas deve ser traduzido em intenções educacionais que são o resultado da análise de vários componentes. A preparação e o preenchimento deste instrumento devem ser considerados como um aspecto primordial para a garantia da qualidade acadêmica pelas instituições de ensino, por isso é de extrema importância que o instrumento possua todos os requisitos necessários para sua validade e que os usuários do mesmo sabem preencher e aplicar corretamente. O objetivo do presente estudo consiste em discorrer sobre o papel importante do planejamento e os ajustes necessários para atender às demandas como parte do ensino eficaz.

2. PLANEJAMENTO E SUAS CARACTERÍSTICAS

A educação tem por objetivo formar o ser humano como pessoa capaz de agir com liberdade e responsabilidade na sociedade. Claro, esta tarefa implica uma série de atitudes, condições e capacidades, que levam a um compromisso pessoal por parte do professor (CASTRO, 2007).

O professor deve conceber esta etapa do planejamento didático como um processo metodológico e fundamental. O planejamento deve ser o produto em que se sintetizam as ações e decisões planejadas para o cumprimento das competências, os indicadores de realização e os conteúdos (DALMAS, 2003).

Para Gandin (2003), o planejamento didático é uma tarefa que exige muita dedicação, portanto o professor deve estar preparado para assumi-lo e assumir os aspectos descritos acima. Ou seja, o professor deve possuir conhecimentos científicos que sirvam de base para seu trabalho educativo e também identificar, comprometer e assumir uma escala de valores para ajudá-lo a formar pessoas. O professor para enfrentar essa tarefa, além de ter o que está mencionado pelo autor, deve ter conhecimento e dominar algumas técnicas de ensino e avaliação que irão permitir planejar, conduzir e avaliar as situações em que se dará o processo ensino-aprendizagem, pois o planejamento é uma das atividades fundamentais que todo educador deve cumprir como parte da tarefa de ensino.

Daí a importância de abordar o Planejamento e suas características. Parra (2012) fala do planejamento que deve ter as seguintes características:

- ✓ Flexível: o planejamento constitui um guia de trabalho, que deve permitir ajustes para melhorar os processos de ensino-aprendizagem;
- ✓ Permanente: o planejamento deve ser um processo contínuo e dinâmico;
- ✓ Deve existir continuidade entre um plano e outro;

- ✓ Exato: refere-se ao trabalho curricular realizado por alunos e professores no contexto em que eles interagem, com objetivos definidos de ensino e aprendizagem.

Os elementos do planejamento de acordo com Fiorentini et al (2008) devem ser enunciados com precisão, dentro da flexibilidade necessária:

- ✓ Relevante: o planejamento é necessário como ferramenta de trabalho do professor. Todo professor deve fazer da melhor maneira possível, utilizá-lo e consultá-lo quantas vezes necessário. Corresponde às instâncias imediatas para oferecer aconselhamento e controle;
- ✓ Coerente: deve haver coerência adequada entre o planejamento da sala de aula com os documentos curriculares, bem como congruência entre os processos e elementos do plano.
- ✓ Pertinente: o planejamento didático deve responder às competências educacionais, indicadores de desempenho, avanços em ciência e tecnologia, bem como as necessidades e aspirações dos alunos e seu ambiente sociocultural e natural.
- ✓ Prospectiva: como processo de previsão permite uma visão global antecipada e projetiva da tarefa educacional;
- ✓ Participativo: embora seja responsabilidade do professor, o planejamento requer a interação de outros membros da comunidade educacional, que podem fornecer informações valiosas sobre as necessidades e interesses que devem ser satisfeitos por meio de situações de aprendizagem que o planejamento proporciona;
- ✓ Funcional: o planejamento deve ser um processo que oriente o trabalho do professor de forma ágil, que o auxilie na tomada de decisões, dê feedback sobre o processo e ofereça segurança em sua função.

O motivo do planejamento referem-se à satisfação de necessidades pessoais imediatas, como a redução da incerteza ou o aumento da confiança; a possibilidade de acessar a instrução, como aprender o material ou organizar o fluxo da atividade do grupo; ou, para designar uma função direta, como iniciar uma atividade ou fornecer uma estrutura para instrução e avaliação. Alguns professores usam o planejamento para atender à exigência administrativa de apresentar seus planos ao diretor da escola e também para os casos em que são necessários planos especiais em antecipação ao envolvimento de professores substitutos (CASTRO, 2007)

O planejamento segundo Libâneo (2001) auxilia os professores a adaptarem os conteúdos e atividades previstas no currículo ao grupo particular de alunos sob sua responsabilidade, e que as revisões anuais do ocorrido os colocam em uma perspectiva de maior certeza sobre os conteúdos a serem abordados e sobre como fazê-los, uma vez que tomam como ponto de partida as sequências e ritmos de ensino da experiência do ano letivo anterior para fazer os ajustes que se fizerem necessários.

Pesquisas segundo Candau e Lelis, (2009) mostram algumas das diferentes modalidades que os professores adotam em sua interação com os planos oficiais de estudos e ações de planejamento que, como já foi mencionado, podem servir para revisar o currículo em médio prazo. as diferentes formas de se adaptar em contextos de elevada variabilidade, consolidando a segurança do professor ao fornecer um guia para a condução do processo de ensino e dispor de elementos de melhoria contínua, entre outros

Outros esforços também derivados de estudos sobre planejamento de professores têm sido direcionados à criação de modelos descritivos do processo de planejamento; algumas das investigações produziram informações diferentes das derivadas de um dos modelos mais influentes e que postula a sequência de planejamento: definição de objetivos, seleção de atividades de aprendizagem,

organização dessas atividades e especificação de procedimentos de avaliação. (PILETTI, 2008).

De acordo com Saviani (2007), esses elementos não são considerados por todos os professores nem na ordem proposta nem na consideração de sua importância relativa; novamente a diferença está presente entre professores iniciantes e experientes. Modelos já foram detectados nos quais o planejamento se concentra por ordem decrescente de importância, nas necessidades, capacidades e interesses dos alunos, a matéria, os objetivos e os métodos de ensino; e em que pouca importância é dada à avaliação, além de denotar pouco interesse no vínculo entre o curso planejado e o currículo geral.

2.1. O plano de aula como instrumento do planejamento

O professor é quem deve descobrir qual a metodologia mais adequada para cada pessoa que está formando, bem como o sistema de avaliação que realmente reflita seu desempenho ao longo do ensino e aprendizagem e não apenas os conhecimentos que escreve uma vez por mês em um exame. Entre as vantagens derivadas da elaboração e utilização do planejamento didático estão a facilitação do professor no desempenho de suas funções docentes, principalmente no caso de professores inexperientes; estabelecem condições para que os alunos adquiram uma formação homogênea; existe um referencial para selecionar e formar docentes, bem como para escolher e utilizar recursos didáticos coerentes com cada disciplina e conteúdo a ser trabalhado (VASCONCELLOS, 2005).

O plano de aula de acordo com Fiorentini et al (2008) é o instrumento mais específico para o planejamento de uma disciplina, que integra as atividades que devem ser realizadas, durante o seu desenvolvimento e no final de cada bimestre, portanto inclui em detalhe as atividades a serem realizadas e os recursos utilizados. Este documento deve ser elaborado de acordo com cada realidade para cada um dos

conteúdos que compõem um curso ou disciplina. O roteiro ou plano deve ser elaborado tomando como referência o programa analítico e as finalidades pedagógicas da escola que se sintetizam no perfil do aluno que pretende se formar, daí a importância de o professor conhecer a grade curricular e não apenas o programa analítico de seu assunto.

Segundo Dalmas (2003), os componentes essenciais de um plano didático são:

- ✓ Os objetivos ou propósitos;
- ✓ A organização do conteúdo;
- ✓ Atividades ou situações de aprendizagem;
- ✓ A avaliação da aprendizagem.

Esses quatro elementos serão organizados de acordo com a concepção de aprendizagem, conhecimento e ensino do professor. Um planejamento é um processo sequencial por meio do qual uma série de etapas são estabelecidas que conduzem o ensino a um objetivo final. Diante dessa concepção, o planejamento do trabalho do professor em sala de aula é fundamental para o alcance dos objetivos de aprendizagem em todas as disciplinas acadêmicas, uma vez que organiza e prioriza o que e como ministrar as atividades correspondentes. É por isso que está envolvido um conjunto de decisões e ações que serão tomadas ao longo do ano letivo. Assim, o professor define as atividades que serão realizadas no decorrer da aula com determinados conteúdos.

O planejamento para Saviani (2007), está relacionado à definição do que será aprendido, para quê e como, e a partir disso, há uma forma implícita de saber usar o tempo e o espaço, os materiais didáticos selecionados para apoiar e complementar a aprendizagem, bem como as interações no interior da sala de aula. Para um professor,

o planejamento permite que ele junte o conteúdo (chamemos de teoria) à prática. O professor pode usar o conteúdo da maneira que melhor lhe convier.

Deste modo, um planejamento adequado implica que o professor possa recorrer a diferentes ferramentas e metodologias para que tanto os conteúdos como a prática cheguem da melhor forma possível aos alunos. Isso permite que o conteúdo seja sequenciado, tornando-o coerente e funcional, o que influencia a capacidade dos alunos de se apropriarem e assimilarem as aulas de forma global e pessoal. O planejamento é uma das etapas mais importantes para alcançar o aprendizado completo e eficaz do conteúdo exigido pelos alunos. Ao alcançar um bom planejamento, os resultados serão mais previsíveis e, portanto, uma avaliação satisfatória (VASCONCELLOS, 2005).

Ao elaborar o planejamento, Gandin (2003) coloca que o professor deve exigir o conhecimento dos princípios pedagógicos, das características dos alunos e da escola e do meio social em que atuam; são elementos que devem ser considerados no planejamento, além dos aspectos que o Plano requer:

- ✓ Reconhecer que os alunos aprendem ao longo da vida e estão envolvidos em seu processo de aprendizagem;
- ✓ Selecionar estratégias didáticas que promovam a mobilização de conhecimentos e a avaliação de aprendizagens condizentes com a aprendizagem esperada;
- ✓ Reconhecer que as referências para seu desenho são o aprendizado esperado;
- ✓ Gerar ambientes de aprendizagem colaborativa que favorecem experiências significativas;
- ✓ Considere evidências de desempenho que forneçam informações ao professor para a tomada de decisões e continue a promover a aprendizagem dos alunos.

Também é necessário conhecer os elementos que um planejamento deve conter conforme Fiorentini et al (2008):

- ✓ As competências e a abordagem didática, visto que servem de guia e contexto para a aprendizagem esperada;
- ✓ A aprendizagem esperada, pois ajuda a estabelecer o que o aluno deve aprender em determinado período;
- ✓ Os conteúdos indicados nos programas de estudo, pois permitirão a concretização da aprendizagem esperada;
- ✓ A metodologia de trabalho, visto que determinam as atividades que os alunos irão realizar, a organização, a delimitação do espaço e a distribuição do tempo necessário;
- ✓ Os recursos didáticos e materiais que serão utilizados para apoiar o desenvolvimento das atividades;
- ✓ As técnicas e instrumentos de avaliação mais adequados, pelo facto de permitirem avaliar a aprendizagem dos alunos, bem como o momento em que serão utilizados.

Portanto, no momento em que esses aspectos e elementos de um planejamento são conhecidos pelo professor para realizá-lo, é conveniente questionar se todos os pontos estão sendo contemplados e com isso o que está sendo feito, se estão sendo alcançados os objetivos que deseja alcançar por meio das atividades, o que precisa ser mudado, quais ferramentas funcionam de maneira adequada e inadequada, assim por diante, não esquecendo que o aprendizado do aluno é essencial .

É pertinente segundo Saviani (2007), ao professor decidir quais são as necessidades educacionais que deseja atender e assim dar uma diretriz para saber que tipo de atividades vai realizar. Considerar importante que o professor conheça seus gostos a partir da opinião dos alunos, ou seja, quais atividades atraem sua atenção para que alcance a aprendizagem significativa que é exigida dos alunos, sem se referir a "enfadonho "ou“ tradicional ”; tomar decisões que vão de mãos dadas com os conteúdos e também com as ferramentas que ambos os atores podem obter facilmente de acordo com suas possibilidades.

Parra (2012) entende-se, que o professor deve seguir logicamente uma estrutura que permite levar em consideração o que vai ser feito, saber por que será feito, para quê, quais recursos serão utilizados e como será feito, isso com o apoio de um cronograma de atividades que, além de contemplar as respostas de perguntas, seria importante levar em conta os imprevistos que podem surgir. Desta forma, tanto as atividades quanto as situações impertinentes se desenvolverão de forma concisa, atingindo os objetivos e metas propostos. Considerar as evidências de desempenho que forneçam informações ao professor para a tomada de decisões e continuar a promover a aprendizagem dos alunos.

As avaliações que resultarão do planejamento são de vital importância para saber o quanto os alunos avançaram, se os objetivos propostos foram alcançados, bem como o que deve ser melhorado, mantido ou eliminado do que foi implementado. Fazer avaliações constantes como após cada tópico de acordo com a disciplina e não apenas bimestralmente e no momento da aplicação de todas as disciplinas, permitirá ao aluno alcançar aprendizagens permanentes e não momentâneas. Fazer avaliações bimestrais faz com que o aluno esqueça o que está estudando, pois sabe que vai fazer provas em várias disciplinas no momento e, portanto, tudo o que foi aprendido não será executado como deveria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento é, sem dúvida, uma das estratégias para melhorar a qualidade educacional, pois permite ao professor trabalhar em equipe e ter uma boa comunicação com seus alunos; permite aproveitar bem os seus conhecimentos e recursos, bem como colocar em prática as competências que possui e estar sempre em constante inovação (ponto fundamental para um bom planejamento), além de poder usar a criatividade para captar o interesse que é necessário nos alunos e, assim, dar lugar à realização de uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V.M.; LELIS, I.A. A relação Teoria-Prática na formação do educador. Rumo a uma Nova Didática. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 2009.

CASTRO, Amélia Domingues de. Didática para escola de 1º e 2º graus. 9ª ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

DALMAS, Ângelo. Planejamento participativo na escola. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR. A & MELO, G. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D & PEREIRA, E.M.(Orgs). Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: ALB e Mercado de Letras, 2008.

GANDIN, Danilo. Planejamento como prática educativa. 13ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

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

PARRA, Nelson. Planejamento de currículo. Revista Nova Escola. nº 5. 2012.

PILETTI, Claudino. Didática geral. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

SAVIANI, D. A nova lei da educação. Campinas,SP: Autores Associados, 2007.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 2005.

A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO VIVO, DEMOCRÁTICO E DELIBERATIVO

Atanilde Costa da Silva¹⁹

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre os princípios marcantes (de natureza teórica e sociopolítica) para que discorre sobre o campo do currículo entre o desenvolvimento de uma conceituação a respeito do currículo aberto e tradicional e sua necessidade de orientar a prática educacional. A pesquisa é bibliográfica, descritiva e qualitativa, em que aponta a tensão entre as posições do currículo formal ou estabelecido versus o flexível. O estudo apontou que é preciso sair dessa polarização desnecessária a partir de uma proposta democrática de política curricular. Propor uma abordagem a que chamam de currículo aberto e flexível, em que consiste, numa ancoragem em que sustenta que o ensino deve ser articulado de forma que permita ao aluno construir seu próprio conhecimento com as práticas sociais e, por outro, na articulação das etapas dos componentes do currículo. É um processo democrático de renovação curricular, uma vez que deve ser participativo em sua implementação para alcançar tal ancoragem.

Palavras-chave: Currículo, Competências. Aberto. Flexível.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on the striking principles (of theoretical and socio-political nature) so that it discusses the field of the curriculum between the development of a concept regarding the open and traditional curriculum and its need to guide educational practice. The research is bibliographic, descriptive and qualitative, in which it points out the tension between the positions of the formal or established versus the flexible curriculum. The study pointed out that it is necessary to get out of this unnecessary polarization based on a democratic curriculum policy proposal. To propose an approach that they call an open and flexible curriculum, in which it consists, an anchoring in which it maintains that teaching must be articulated in a way that allows the student to build his own knowledge with social practices and, on the other hand, in the articulation of the stages components of the

¹⁹ Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú – UVA (2010). Pós-graduada em Docência na Educação Básica pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas – FATECH. Pós-graduada em Gestão Escolar pela Universidade do Estado do Amapá – UEAP. Mestra em Ciências da Educação, pela Universidade Internacional Tres Fronteiras – UNINTER-PY.

curriculum. It is a democratic process of curricular renewal, since it must be participative in its implementation to achieve such anchorage.

Keywords: Curriculum, Skills. Open. Flexible.

1. INTRODUÇÃO

O currículo é um tema central que se baseiam na abordagem tradicional de conteúdos temáticos. Por outro lado, outras correntes tendem a negar a própria relevância do currículo. Este texto pretende desenvolver uma análise teórica que, por um lado, avalie ambas as perspectivas e, por outro, considere o contexto em que o currículo se constrói. Desta forma, propõe-se o desenvolvimento de um currículo ancorado em processos socioeducativos (currículo vivo) que seja concebido e adotado de forma deliberativa e democrática para responder aos problemas e desafios educacionais atuais.

Diante da ascensão das correntes construtivistas, o currículo às vezes é considerado de menor importância e às vezes visto como um debate desatualizado. No entanto, como Coll (2006) aponta, as questões curriculares permanecem no centro dos esforços para melhorar a educação escolar, e exemplifica: as expressões "reformas educacionais" e "reformas curriculares" são frequentemente sinônimos (p. 43). Com efeito, a validade do debate curricular é evidente, mas não porque a noção tecnocrática dele seja atual, mas porque se refere a uma reflexão teórica e prática dos processos de ensino-aprendizagem.

Por um lado, é necessário romper a tensão teórico-prática para o desenvolvimento dos currículos nas instituições de ensino. Isso não significa evitar o debate teórico, mas, pelo contrário, assumi-lo e resolvê-lo com um diálogo para a construção de instituições democráticas com programas funcionais e práticos justamente para o exercício da democracia.

Um currículo deve observar todo o processo em que participam pesquisadores, professores, alunos, todo segmento da comunidade educativa. Um currículo renovado é, portanto, complementar a uma didática cotidiana, ou seja, ao conhecimento gerado nas salas de aula. É uma teoria ou metodologia em que os professores estão em condições de criar sua própria proposta, ou seja, o currículo renovado contribui, por sua vez, para a renovação das didáticas e metodologias que os professores vivenciam e desenvolvem em sala de aula.

A implementação requer a participação de atores educacionais, professores e administradores escolares, pois eles têm uma visão particular de observar e adotar os currículos de uma forma que seja conveniente para o contexto local. Esses atores conhecem a realidade, o nível e as experiências dos alunos. Eles também vivenciam os problemas das instituições educacionais diariamente.

A proposta democrática de construção curricular aqui apresentada consiste em um ciclo em que o desenho obedece tanto a uma preocupação conceitual quanto a uma ancoragem nas práticas sociais, ou seja, aos problemas e desafios da sociedade hoje. Da mesma forma, uma proposta deve ser implementada com a participação dos atores e uma avaliação que mobiliza a comunidade e renova o currículo.

Às vezes, afirma-se que uma melhoria nos currículos não se traduz em uma melhoria no ensino em sala de aula ou na qualidade da educação para os alunos. Isso ocorre quando o currículo não é a expressão da prática de ensino-aprendizagem. Porém, deve ser expressa quando há a participação dos atores e uma verdadeira avaliação que dê conta dos resultados do currículo como ensino, ou seja, que se mantém vivo em sala de aula (não como indicadores padronizados).

Portanto, deve ser uma proposta de política curricular, essencialmente democrática no plano social e deliberativa no plano conceitual. Ambas as dimensões

são fundamentais, pois a proposta curricular que desconsidera a participação dos atores fracassa por ser imposta de forma autoritária. Da mesma forma, o currículo que despreza os conceitos corre o risco de se diluir em formalismos tecnocráticos. Como um currículo poderia ser renovado sem uma discussão de conceitos e conhecimentos relevantes para o ensino? Dessa forma, o objetivo deste estudo procura discorrer sobre a renovação curricular, uma vez que deve ser participativo em sua implementação para alcançar tal ancoragem.

2. UMA VISÃO DA CONSTRUÇÃO CURRICULAR

Na definição do currículo, deve-se citar Barreiros e Frangella (2004) que o concebeu como uma série de eventos planejados com a intenção de ter consequências educacionais para os alunos. Dadas as diferentes definições do currículo, é surpreendente que Eisner enfatize o impacto que ele tem, uma vez que às vezes o currículo tende a ter uma dimensão burocrática com pouco ou nenhum impacto na sala de aula.

A construção do currículo é um trabalho interdisciplinar. Para se conceber um currículo, é necessário, sim, ter ferramentas da psicologia, como propõe Coll (2006), mas também da filosofia, como aponta Gauthier (2002), desde a questão, o que deve ser ensinado? Refere-se a interpretações filosóficas básicas. Silva (2005) já havia proposto que as fontes geradoras de objetivos de aprendizagem são: o aluno, a sociedade e os estudiosos do assunto. Desse modo, em primeiro lugar, uma proposta curricular tem que ser harmonizada pelos filtros da filosofia e da psicologia.

Como é feito o desenho do currículo? Talvez essa questão tenha sido, no campo educacional, uma das que mais gerou polêmicas. É lógico que assim seja, uma vez que esse desenho implica a coincidência de elementos conceituais, metodológicos e ideológicos. Silva (2005) disse que o conceito de currículo é ambíguo. No entanto,

podemos apontar que esse conceito é bastante polissêmico. É um conceito que se refere a muitos sentidos e que evoca uma infinidade de dimensões.

Porém, mais do que uma definição, como propõe Gauthier (2002), é necessário conhecer os significados do currículo. Em seguida, abordaremos esses significados. A etimologia do currículo é o latim "currere", que significa correr, o que está longe de suas conotações em inglês e francês, mas coincide com o uso da "carreira" e que em outras línguas é conhecido como um programa de estudos ("programa de estudos" em francês) e ("programa acadêmico" em inglês).

Lima (2004) coloca que currículo traz um significado amplo e flexível deve ser distinguido de "o que é ensinado na escola" para "a atividade especificamente planejada para os alunos em um determinado período". Se você olhar para isso, as noções convencionais chegam perto dessa definição.

Devido à natureza sócio-política em que o currículo é desenvolvido, as perguntas que Silva (2005) se fazia eram insuficientes: (o que, como e quando ensinar e avaliar). Essas questões referem-se a aspectos operacionais, mas esquecem a própria origem do currículo, os interesses a que obedece e as críticas a que deve sofrer sugeridas por Stenhouse (2005). Essas questões também não levam em consideração o papel (e a liberdade) dos professores. Coll (2006) corretamente leva em consideração o papel dos professores nesta definição do currículo:

[...] É o projeto que preside as atividades educacionais da escola, especifica suas intenções e fornece guias de ação apropriados e úteis para professores que têm a responsabilidade direta pela sua execução (COLL, 2006, p. 154).

O autor distingue duas correntes de interpretação curricular, de um lado, é considerado um plano de ação pedagógica mais amplo do que o programa de estudos, pois indica a orientação para as atividades de aprendizagem, contempla os indicadores de avaliação, o material didático e os manuais escolares. Ele também destaca uma

preocupação com a funcionalidade da aprendizagem. Por outro lado, define o currículo como o processo de planejamento temporal do conteúdo de ensino de uma disciplina. Como aponta este autor, o currículo designa o conteúdo de ensino subordinado aos objetivos transmitidos metodologicamente. Assim, esta corrente centra-se no conhecimento escolar, isto é, em conhecimento específico. É pertinente sublinhar que esta visão tem sido reforçada pela visão conservadora que questiona o construtivismo e despreza as metodologias de ensino ativas e participativas.

Portanto, a educação pública básica faz parte dessa corrente teórica. No entanto, se for observado, o desenvolvimento do currículo como tal, ele respondeu antes às contradições institucionais e sociais do país. Situação que explica a existência de um divórcio marcante entre o currículo oficial e a realidade. Ao comparar o currículo com o dos Estados Unidos, essas contradições se tornam aparentes. Pois bem, se o currículo funcionasse como se pretendia, isto é, como reitor da ação educativa, ao adotar metodologias teóricas semelhantes, o Brasil teria um desenvolvimento curricular e sistemas educacionais semelhantes aos dos Estados Unidos. É evidente que isso não acontece e que os sistemas educacionais apresentam diferenças abismais não apenas na infraestrutura, mas nos programas e currículos que oferecem. Nesse sentido, deve ser formulada uma proposta curricular que contemple essa dissonância entre o oficial e a realidade.

2.1. Conceção de um currículo na escola necessária

Existem várias definições de currículo, por exemplo, projeto ou plano educacional, expressão formal desse projeto ou plano e campo de ação que articula uma diversidade de práticas (CORAZZA, 2001). Nas palavras de Barreiros e Frangella (2004):

[...] O currículo é um processo educativo, um curso de ação que o professor desenvolve com os seus alunos, uma prática viva de ordenação

da prática docente, um objeto de ação simbólico e significativo para os professores e alunos que estão incorporados em palavras, imagens, sons, jogos; uma sequência de procedimentos hipotéticos que só podem ser compreendidos e corroborados na sessão de ensino específica (BARREIROS E FRANGELLA, 2004, p. 79).

Essas definições destacam dois aspectos que estão interligados: design e ação. A concepção do currículo é, em princípio, uma intenção, expressa em um documento escrito, um plano, um programa, uma antecipação sobre o que, como, quando e por que ensinar; e em termos de ação, ela se especifica na prática cotidiana de cada instituição escolar, nos encontros entre professores e alunos e entre alunos que ocorrem no ambiente escolar com a mediação de conteúdos, recursos e meio ambiente (BARREIROS E FRANGELLA, 2004)).

Barreiros e Frangella (2004) consideram que o currículo é um itinerário educativo flexível e transformável que estimula a geração e produção de conhecimento, o desenvolvimento do pensamento e das atitudes e valores necessários ao crescimento pessoal e à formação de um cidadão integral. O currículo deve ser construído em cada escola, portanto, parte do conhecimento da realidade sociocultural do meio ambiente e responde aos problemas detectados.

Para Canen (2008), não é feito para a escola em si, mas é projetado para ela e requer a participação da comunidade educativa para sua concepção e desenvolvimento. No entanto, essa flexibilidade não implica deixar que o acaso e a anarquia assumam a dinâmica educacional;

Para isso, é necessário ter critérios e procedimentos claros que norteiem a prática; portanto, a construção do currículo requer a revisão de referências que fornecem identidade, aspirações e ideais e são adaptadas ou recriadas de acordo com a realidade sociocultural dos contextos locais.

2.2. Diferenças entre a concepção de um currículo tradicional e aberto

O currículo tradicional é fechado: parte do conteúdo ou temas estabelecidos por "especialistas" externos às comunidades educacionais e refletidos em textos escolares ou programas oficiais. Nessa perspectiva, o currículo torna-se um "esqueleto formal e estático que diz muito pouco sobre o que realmente acontece em sala de aula" (PARAÍSO, 2008). Pelo contrário, quando é considerado que o currículo é aberto: comunidade, alunos e professores identificam problemas e questões prioritárias que devem ser abordadas na ação educativa a partir do diagnóstico do contexto local, o currículo é construído "não apenas a partir do conhecimento universal da ciência, mas também, envolve toda a comunidade educativa" (p. 45).

No currículo tradicional, o conhecimento é considerado estático, acabado e uniforme e, portanto, os conteúdos conceituais são principalmente desenvolvidos e avaliados. No currículo aberto, considera-se que o conhecimento é mutante, provisório e diverso, portanto, não só os conteúdos conceituais, mas também as atitudes e valores (TADEU, 2004) e os procedimentos mentais que desenvolvem o pensamento, autoaprendizagem, reflexão e organização conceitual: observação, busca e seleção de informações, comparação, análise, síntese, avaliação, pois, como afirma Paraíso (2008), pensar é uma forma de aprender, de investigar o mundo das coisas.

No currículo tradicional, o resultado é valorizado exclusivamente, portanto, os professores focam na definição dos objetivos, conteúdos e comportamentos observáveis e os processos de pensamento e conhecimentos são ministrados separadamente. A formação de atitudes e valores é promovida no discurso, mas não é explicitamente planejada ou avaliada, ou é trabalhada apenas em atividades extracurriculares (convivências, grupos de jovens, serviço comunitário). Na concepção educacional de um currículo aberto, o processo e os resultados são valorizados, por isso, uma atenção especial é dada a toda a ação como um todo: os

processos de pensamento, as ferramentas de aprendizagem, a organização conceitual e as atitudes e valores que promovem situações cotidianas de aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

O currículo aberto como acrescenta Canen (2008) sustenta que o ensino deve ser articulado de forma que permita ao aluno construir seu próprio conhecimento. Porque não há conhecimento objetivo; o conhecimento é produzido pelo grupo social de acordo com a mentalidade da classe social a que pertence. Portanto, de acordo com este modelo pedagógico crítico: Para que o ensino seja verdadeiramente significativo para o aluno - princípio de significação - o próprio aluno deve colocar em jogo - no processo de ensino - sua “visão de mundo” particular- crenças, interesses, valores, etc. - passa a fazer parte dos conteúdos e mecanismos do currículo escolar.

Portanto, de acordo com o princípio da significância, o aluno deve participar ativamente do processo de construção do conhecimento escolar (princípio do diálogo significativo). O ensino em seus conteúdos e mecanismos é e deve ser produzido ou retrabalhado pelo aluno. Desta forma, a pedagogia se torna o lugar onde ciente para o aluno de que o próprio currículo é um produto social (princípio da construção de sentido). O currículo aberto, com os conhecimentos, processos de decisão, processos de avaliação, portanto, deve ser democraticamente produzido pelos alunos que vivem e participam da sala de aula.

Assim, o currículo abandona a pretensão autoritária de ensino tradicional – transmissão de doutrinas por especialistas, torna-se um processo democrático de tomada de decisão, com o objetivo de que o conhecimento seja produzido socialmente em igualdade de condições. A pedagogia não pode ser um “instrumento” de transmissão de “conhecimentos objetivos” isso é típico da educação tradicional. Ao contrário, a pedagogia, neste discurso crítico, deve ser o momento de consciência de que o conhecimento é fundamentalmente construção social. A pedagogia é agora entendida como o lugar onde os alunos podem (e devem) construir conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de currículo em nosso sistema educacional para enfrentar esse desafio é o chamado currículo aberto e flexível, e se baseia no princípio da significância. Esse modelo é inspirado, em grande medida, por discursos e experiências de outros países, conforme definido em nosso sistema educacional desde a Reforma de 1990 - inclui os princípios do currículo aberto e flexível, vinculado ao princípio de “aprendizagem dialogada e participativa. Um ensino que deve consistir em um contrato entre iguais. Professor e aluno desenvolvem procedimentos participativos e consensuais, a fim de que o ensino respeite o processo de amadurecimento do aluno e seus interesses e cultura.

Portanto, um currículo aberto deve levar em consideração, além da primazia e do protagonismo do aluno no processo de ensino, a participação, em virtude do ensino participativo que se introduz o fato de as salas de aula se integrarem por uma diversidade de alunos, isso significa que o trabalho do professor - no processo de ensino - deve residir na sua capacidade de se adaptar a todos os alunos. Ou seja, a capacidade docente do professor deve residir na capacidade de flexibilizar atividades e provas de aprendizagem, com o objetivo de se adequar ao corpo discente. O que requer maior capacidade de planejamento de procedimentos que devem ser abertos e flexíveis.

REFERÊNCIAS

BARREIROS, D. R.; FRANGELLA, R. C. O **Currículo multieducação numa leitura pós-colonial**: a identidade, o corpo e a sexualidade. Portal multiRio. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2004. (CD-ROM)

CANEN, A. **Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Caxambu. *Programa e resumos...* Caxambu: Anped, 2008.

Coll, C. e Martín, E. **Validade do debate curricular.** Aprendizagem básica, competências e padrões. Secretaria de Educação Pública, 2006.

CORAZZA, S. **Currículos alternativos-oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo.** In: CORAZZA, S. *O Que quer um currículo?* Petrópolis: Vozes, 2001. p. 97-127.

COSTA, T. A. A Noção de competência enquanto princípio de organização curricular. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004. *Anais...* Caxambu: Anped, 2004. (CD-ROM)

GAUTHIER, C. **Esquizoanálise do currículo.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v.27, n.2, p.143-156, 2002.

LIMA, A. G. **Currículos praticados: as identidades diatópicas na produção da cultura cotidiana das escolas.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2004.

PARAÍSO, M. **Currículo e identidade: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu. *Programa e resumos...* Caxambu, Anped. p. 177., 2008.

SILVA, T. T. **Currículo e identidades sociais: outros olhares.** In: REUNIÃO ANUAL DA Anped, Caxambu. *Programa e resumos...* Caxambu: Anped, 2005.

STENHOUSE, L. **Uma introdução à pesquisa e desenvolvimento de currículos.** Londres: Heineman, 2005.

TADEU T. **Um plano de imanência para o currículo.** In: TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. *Linhas de escrita.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ECONOMIA CRIATIVA: EFETIVA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO DO BRASIL

Paulo Cândido Damasceno²⁰
Antônia Regina Pinho da Costa²¹
Edival Dan²²
Yara Figueiredo Dan²³

RESUMO: Na época atual e principalmente nas duas últimas décadas ganhou força um moderno ramo de análise classificada de economia criativa ou economia cultural que tem como refletor as atividades respaldadas no capital intelectual, que propicia oportunidades para indivíduos, empresas, regiões e países fomentarem a ascendência de riquezas, propiciar o crescimento econômico, geração de empregos e progredimento em diversificadas áreas. Nesta conjuntura podem se aglutinar atividades como design, arquitetura, turismo, produtos culturais, mídias, desenvolvimento de games, dentre outros, que se delinea pela linha mestra e essencial do insumo a criatividade. Assim, estes produtos modernos correspondem aos valores crescentes de participação na produção de riqueza e no comércio internacional. Neste contexto, ganhou uma função de importância ascendente, a recente economia criativa desperta interesse dos governantes, embasados em estudos e políticas para fomentar o setor criativo dos países; e no contexto brasileiro a economia criativa conta com apoio de órgãos ligados ao governo. O presente trabalho propõe-se a analisar o papel e o funcionamento desta nova parcela da economia na ambiência brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Economia Criativa. Criatividade. Capital Intelectual. Economia Cultural.

ABSTRACT: At the present time and especially in the last two decades, a modern branch of classified analysis of creative economy or cultural economy has gained strength, reflecting the activities supported by intellectual capital, which provides opportunities for individuals, companies, regions and countries to promote the ascendancy of wealth, propel economic growth, job creation and progress in diverse areas. In this context, activities such as design, architecture, tourism, cultural products, media, game development, among others, can be combined, which is outlined by the main and essential line of creativity. Thus, these modern products

²⁰ Mestre (c.) Administração – UDS/PY

²¹ Doutora em Turismo, Lazer e Cultura – Coimbra/Portugal

²² Doutor em Ciências da Educação – UFRRJ/BR – UDS/PY

²³ Doutora em Administração Educacional – UFRRJ/BR – UDS/PY

correspond to the growing values of participation in the production of wealth and in international trade. In this context, it gained a function of ascending importance, the recent creative economy arouses the interest of the government, based on studies and policies to foster the creative sector of the countries; and in the Brazilian context, the creative economy has the support of government agencies. This paper aims to analyze the role and functioning of this new portion of the economy in the Brazilian environment.

KEYWORDS: Creative Economy. Creativity. Intellectual Capital. Cultural Economy.

1. INTRODUÇÃO

A terminologia referente a economia criativa na sociedade contemporânea surgiu diretamente atrelada a uma ideia inovadora de consumo. Em uma sociedade mais consciente do consumismo exacerbado, foi terreno fértil para a ressignificação do que vem a ser consumo. Desta forma, o corpo social consumista, mostra-se acompanhado de uma outra predisposição que pode ser apontada na ambiência de um novo termo a economia criativa. Presumivelmente, observa-se o nascer de uma nova asserção que vem se comprovando no discurso dos especialistas que trabalham com o campo cultural no Brasil; o exemplo dos administradores públicos, produtores, gestores, e outros profissionais. Usa-se o conceito de economia criativa em substituição ao que se convencionou chamar de indústria cultural (MACHADO, p. 83, 2009).

No cerne da conceituação de economia criativa insere-se a temática da cultura em sua articulação com propostas e concepções de desenvolvimento. Assim, o debate é crescente e abre diversas possibilidades de abordagens e discussões. Por conseguinte, viabiliza no tocante a economia, impulsiona a produção, circulação e consumo de bens culturais, bem como, na formulação de cultura como a dimensão capaz de direcionar as alternativas para o desenvolvimento de uma sociedade, desta

forma, o que se evidencia nas últimas décadas é a recorrência constante à cultura para pensar o desenvolvimento (SILVA, p.112, 2012).

Na assimilação de “economia criativa” ou “economia cultural” pode ser denotado que se tem como principal fomentador a criatividade. São partícipes deste contexto as atividades pertencentes ao universo do design, moda, arquitetura, artes, produção cultural, cinema, turismo, mídia entre tantos outros seguimentos econômicos. Traduzindo em números, pode ser notado por exemplo um grande centro metropolitano como a cidade de Buenos Aires, a corrente econômica criativa foi responsável por 9% do produto gerado, 9,5% da empregabilidade e a somatória de US\$ 4,3 bilhões para a localidade, entre os anos de 2003-2007 (UNESCO, p. 54, 2010).

Progressivamente ambientada em variados pontos das esferas da vida social, a economia, não obstante, nas suas interfaces mais atual e assertivamente, a cultura, passou a ser objeto privilegiado de atenção, mundialmente, no campo dos estudos científico- acadêmicos e, conjuntamente aos *police makers*. Por conseguinte, não poderia se mostrar de outra configuração avante de um cenário em que complementam, com demarcada pertinência, as variadas elucidações compreendidas nas indústrias culturais, o marketing cultural, os mercados e os públicos culturais, a convergência sócio tecnológica que perfila a comunicação através da telecomunicação e da informática, é primordial a necessidade urgente dos gigantescos conglomerados de produção de cultura e a interrelação ascendente entre a cultura, o entretenimento e o turismo (MIGUEZ, p. 96, 2007).

O discurso sobre economia criativa, no Brasil, passa a ganhar fortalecimento no período de realização da XI Conferência das Nações Unidas para o Comércio e o Desenvolvimento - UNCTAD no ano de 2004 que se realizou na cidade de São Paulo, conferindo desdobramentos para a implementação, no ano posterior, do Centro Internacional das Indústrias Criativas. Na sequência, e mais especificamente em 2007, o Brasil certificou a Convenção para a Proteção e Promoção da Diversidade de

Expressões Culturais – idealizada na 33ª reunião da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, apresentada em território parisiense. Em decorrência desses acontecimentos que determinaram a participação do Brasil no debate mundial sobre a cultura, as terminologias referentes à indústria criativa e economia da cultura se fizeram regulamentadas, e de maneira cada vez mais presente, no glossário dos profissionais, ou dos indivíduos mais prontamente responsáveis e interessados nas atividades políticas culturais no Brasil (UNCTAD, 2008).

Em suma, a conceituação de economia criativa propiciou sua sedimentação como uma disciplina de estudo, angariando assim uma avante expressividade e pertinência no decorrer dos anos 2000. Como resultante, a economia criativa vem apresentar-se como agrupamento de serviços econômicos que se vincula ao conteúdo simbólico – entendido por criatividade – abarcando a condição mais expressiva para a replicação de bens e serviços, alinhando assim, estreita relação com as diversificadas particularidades econômicas, culturais e sociais que interatuam diretamente com a tecnologia e com a propriedade intelectual (OLIVEIRA; ARAÚJO; SILVA, p. 8. 2013).

Contextualizando no ambiente brasileiro, as estimativas apontam à participação da cadeia criativa no PIB brasileiro em 2006 de cerca de 16,4%, o equivalente a R\$ 381,3 bilhões, impulsionados principalmente pelos segmentos de arquitetura e moda (FIRJAN, 2008).

A economia criativa, insurge amparada por um conjunto de atividades econômicas associadas diretamente as artes, a cultura, as novas mídias e a criatividade de forma genérica. Possui uma formatação de conteúdo de diferenciada pleiteando ao seu potencial habilidades específicas da força trabalhista, ademais apresenta estreita associação com os avanços científicos e tecnológicos no mundo contemporâneo (SERRA; FERNANDEZ, p. 357, 2014).

2. ECONOMIA CRIATIVA: HISTÓRICO

Não obstante, da perspectiva econômica, a economia criativa possui um conjunto de segmentos dinâmico, dos quais o comércio mundial ascende a taxas muito elevadas do que o restante da economia, independentemente da formatação de sua mensuração. Seus produtos e serviços são embasados em criatividade e conhecimento dispõe de elasticidade-renda elevada, e em meio à crise seu comércio mundial não foi negativamente atingido conforme esperava-se. A economia criativa propicia a diversificação econômica, de receitas, de comércio e inovação, e pode se relacionar, de forma simbiótica, com as novas tecnologias, notadamente as tecnologias de informação e comunicação. Empreendimentos baseados nos quesitos continentais da economia criativa são capazes de propulsionar a revitalização de áreas urbanas degradadas, e equitativamente embarga o desenvolvimento de áreas rurais com herança de patrimônio cultural (HOWKINS, 2001).

A dinâmica do mercado econômico traz a conversação do desenvolvimento que ultrapassa o campo momentâneo da economia de mercado, expandindo um trabalho solidificado sobre o aspecto cultural do subdesenvolvimento e da dependência FURTADO (1984; 2000). Dando prosseguimento ao pensamento nessa mesma conjuntura, Milani (2003) assegura a necessidade de estudar a relação entre cultura e desenvolvimento, ao reiterar que o progresso local é sabidamente marcado pela cultura do contexto em que está inserido. Reforçando essa ideia do relacionamento direto da cultura ao desenvolvimento localista; a cultura tem sido requisitada a cumprir um papel em determinados projetos ou estratégias de desenvolvimento (BURITY, 2007).

Neste cenário de ajustado relacionamento entre a cultura e o desenvolvimento, principalmente no tocante as suas conexões com a dimensão econômica, que suscita a conceituação das indústrias criativas, manifestadas a partir de uma amplificação do conceito de indústrias culturais e por meio das quais se desenvolve a economia

criativa. Tal economia aparece decorrente do paradigma emergente no episódio econômico pós-industrial que incorpora atividades em que a sistemática produtiva pressupõe um ato criativo gerador de valor simbólico (BRASIL, 2011). Na centralidade desta economia criativa estão as indústrias criativas (THROSBY, 2001; UNCTAD, 2008; REIS, 2008).

Este novo arquétipo econômico propicia o desenvolvimento que engloba o contexto cultural e assim condiciona a execução do primeiro. Desta forma, o conhecimento e a criatividade perpassam o embasamento necessário que potencializa as transformações produtivas e sociais por seu potencial empregador, produtivo e inovador. Contudo, apesar dos estudos sobre economia criativa publicados em diversos países, sobretudo na Austrália e no Reino Unido, as investigações sobre o tema no contexto brasileiro são reduzidas. (BARBOSA-DA-SILVA, 2010).

A conceituação preponderante que corrobora ao desenvolvimento mostra-se intrinsecamente subsidiada e compreendida na definição de desenvolvimento econômico, “que ficou muito em moda nas décadas anteriores, hoje substituída no discurso dominante por crescimento” (OLIVEIRA, p.11, 2001). A caracterização de desenvolvimento manteve-se historicamente correlacionada a idealização de modernidade, assim bem como, arquitetada e observada a partir do século XX, como a visão predominante. Ainda que no século XIX não havia a discussão abordando o desenvolvimento, contudo, falava-se em progresso, este manifesto pelo avanço das sociedades europeu-ocidentais e do capitalismo industrial (BURITY, 2007).

Essa ideia de progresso é apenas um dos ingredientes que, nos anos de 1930 e 1940, vão convergir para uma construção de um determinado conceito de desenvolvimento. A experiência dos anos pós-guerra colocou com muita força essa noção de desenvolvimento. Tal noção, ao mesmo tempo em que se apresentava como o futuro de quem não tinha desenvolvimento, contribuía para construir o lugar de quem era desenvolvido e de quem era não desenvolvido, ou subdesenvolvido (BURITY, p.53, 2007).

Formulação diversa, mas que se mostra ligada ao desenvolvimento e que está profundamente relacionado é a noção de universalidade. Essa opção do desenvolvimento como processo universal, que se firmou entre os anos de 1940 e 1970, aponta a uma concepção de não-lugar onde o desenvolvimento torna-se algo que não ocupa um espaço e pode acontecer em diferentes ambiências, menosprezando qualquer relação com alguma experiência específica, principalmente as que mostram em espaços predefinidos (BURITY, 2007). Pautados neste discurso, que serviu para sedimentar ainda mais as dissimetrias entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, caracterizando a hegemonia dos primeiros e sua superintendência sobre os últimos, principalmente no que diz respeito à tecnologia (FURTADO, 2000). Nesse enquadramento, a dominação empreendida está diretamente conectada as naturezas tanto econômicas quanto cultural, demarcada pela diferenciação entre os países detentores de difusão tecnológica – que formam o centro - e os países periféricos, decorrendo assim, do progresso técnico o elemento constituinte dessa diferenciação. No contexto brasileiro, em que aponte a existência de particularidades positivas relacionadas a esse processo, pode-se apontar que seus reflexos negativos são costumeiramente ressaltados nos estudos do desenvolvimento que são eles: desigualdade de renda, desorganização urbana, desequilíbrios ambientais, assimetrias regionais (BARBOSA-DA-SILVA, 2010).

Decorrente da definição gerada por HOWKINS (2001) e ajustando com a estruturação conceitual da UNCTAD (2010), elencar que as proposições referentes a economia criativa:

- é o conjunto de atividades econômicas que dependem do conteúdo simbólico – nele incluído a criatividade já citada, como fator mais expressivo para a produção de bens e serviços;
- é um conceito em evolução com base em recursos criativos potencialmente geradores de crescimento e desenvolvimento econômico;

- pode promover ganhos de geração de renda, criação de emprego e exportação, promovendo a inclusão social, a diversidade cultural e o desenvolvimento humano;
- e abrange aspectos econômicos, culturais e sociais que interagem com a tecnologia e propriedade intelectual numa mesma dimensão e tem relações de transbordamento muito próximo com o turismo e o esporte.

Economia criativa encontra-se em um processo de constante aperfeiçoamento, e em várias partes do mundo são apresentadas heterogêneas definições e formatos de mensuração e caracterização. Portanto, existem minguadas irresoluções sobre o que na centralidade da economia criativa. Correlacionando a ideia de que a economia criativa se sustenta ante o relacionamento entre a criatividade, o simbólico e a economia. Desta forma, economia criativa se caracteriza como um agrupamento de atividades econômicas que procedem do conteúdo simbólico, incluso neste ambiente, a criatividade como fator recorrentemente expressivo para a elaboração de bens e serviços. Desta maneira oportuniza caracterizar economia criativa a partir de uma contextualização distinta da economia da cultura, mantendo uma grande relação com perspectivas econômicas, culturais e sociais que interagem com a tecnologia e propriedade intelectual numa mesma dimensão, e que mantém interrelações de atuar mutuamente próximas com o turismo e o esporte (HOWKINS, 2001).

A economia criativa aglutina um composto de atividades que se embasa no talento, na criatividade e na competência individual, sendo esses, os insumos elementares e dos quais os produtos geram propriedade intelectual. Contendo neste universo desde as atividades tradicionais bem como o artesanato até os setores de tecnologia de ponta, como a indústria de *softwares* e jogos eletrônicos (UNCTAD, 2008; MIGUEZ, 2007; REIS, 2008). Recentemente a economia criativa irrompeu como um dos campos mais desenvolvidos da economia mundial, circunscrevendo uma diversidade de atividades econômicas, culturais, sociais e tecnológicas, adiante de um

avantajado volume financeiro concebido pelo comércio de bens e serviços criativos (MIGUEZ, 2007).

As indústrias criativas podem ser analisadas do ponto de vista em que se enquadram no ambiente do relacionamento que se dá entre a arte e o comércio, sustentados pela valorização da arte pela arte como um traço cultural relevante (CAVES, 2000). Mantendo a mesma linha de pensamento, e reconstruindo a argumentação da cultura e tratando do valor representativo dos produtos e serviços criativos (THROSBY, 2001). Na perspectiva de Howkins (2001), o olhar distintivo das indústrias criativas consiste na sua habilidade de proporcionar propriedade intelectual. Em conformidade com Hartley (2005), o conglomerado das indústrias criativas demonstra a divergência conceitual e prática das artes criativas com as indústrias culturais - escala de massa- na conjuntura de novas tecnologias de informação e comunicação – as TICs - e no desígnio de uma nova economia do conhecimento, para o uso dos novos consumidores-cidadãos interativos.

2.1. Economia Criativa no Brasil

Em terras brasileiras as pesquisas sistemáticas relacionadas a cultura e criatividade, que posteriormente obtiveram a nomenclatura de Sistema de Informações e Indicadores Culturais, inicializaram seus trabalhos pelo IBGE em meados de 2004, ulteriormente a celebração de convênio com o Ministério da Cultura - MINC. A pertinência nacional dessas atividades, são representadas por meio de indicadores, nesta conjuntura, propiciou a criação da Secretaria de Economia Criativa no ano de 2011, visando com estas ações valorizar o potencial cultural e criativo nacional (SERRA; FERNANDEZ, p. 366, 2014).

No Brasil os direcionamentos voltados a reordenar os modelos de desenvolvimento motivantes de assimetrias e injustiças, correligionárias a uma série

de transformações institucionais, econômicas e sociais coincidentemente assinala para um novo paradigma de desenvolvimento no final dos anos 1970. Desta forma, mostra-se que o lugar da cultura vai se desvelando, ocasionados pelo reconhecimento do fracasso de ideias desenvolvimentistas fundamentadas em análises especificamente econômicas (SILVA, p, 115, 2012).

Considerando este contexto de desigualdades existente no país, concentrando-se especialmente nas origens e características do subdesenvolvimento, que Celso Furtado direcionou seus estudos, classificados em sua grande maioria como fundamentais para se compreender as dinâmicas econômicas e políticas das sociedades subdesenvolvidas, ou seja, na América Latina (MELLO, 2006). E nesta ambiência, principalmente em seu pensamento que se demonstram as ancoragem e debates acerca da dimensão cultural do desenvolvimento no Brasil (BORJA, 2009).

Palco de transformações políticas que tem espaço no contexto brasileiro, as modificações de reestruturação produtiva e de redemocratização, com a eleição de governadores, as eleições diretas do Presidente da República, posteriormente. Um divisor de águas no processo político e institucional brasileiro pode ser observado com a Constituição Federal de 1988. (SILVA, p. 115, 2012).

A CF/88 ressalta o desenvolvimento como direito fundamental, elege a diminuição das desigualdades regionais como entre os objetivos fundamentais da República e trata a cultura como parte integrada a esses elementos (BARBOSA-DA-SILVA, p.12, 2010).

Pode ser observado que a partir da CF/88 a cultura no contexto brasileiro passou a fazer parte dos direitos fundamentais das pessoas. Com isso vê-se uma subtração das desigualdades regionais ocasionadas pelos propósitos fundamentais da república brasileira.

Com o arquétipo da constituição, reestrutura a ideia de desenvolvimento integral, formulado a partir de um conjunto de transformações econômicas, políticas e culturais que ocasionam o bem-estar social, a sua expressão nos mais diferentes

comportamentos de vida e formas participativas de organização política. Por conseguinte, a proposição de universalidade do desenvolvimento perde espaço para um conhecimento que desenvolve a viabilidade de caracterizar e reflexionar o desenvolvimento de modos diferenciados. Nesta conjuntura que se viabiliza o fortalecimento das idealizações adjacentes de desenvolvimento local, fundamentado na participação social. Assim, pode ser denotado, com mais resolução, a cultura para a ser demarcada a encarregar-se de seu papel avante às estratégias propositivas de desenvolvimento. Na formulação da CF/88, os direitos culturais são adicionados conjuntamente aos direitos fundamentais e enumerados aos princípios de desenvolvimento. A sociedade brasileira com sua diversidade e suas culturas formadoras, da mesma maneira que, a multiplicidade dos modos de vida e interação social são parametrizados (BARBOSA-DA-SILVA, 2010).

Progressivamente, as relações integradas entre o desenvolvimento e a cultura começam a agregar no debate político, ensejando oferecer recursos conceituais que deponham barreiras epistemológicas e institucionais e proporcionem repensar um desenvolvimento integrado. Sem embargo, a discussão tem progressivamente ganhado densidade conceitual, contudo ainda dependente de muita pesquisa. Na proporção em que pesem os avanços, comumente defendido por inúmeros estudiosos, a despeito de como pensar o desenvolvimento independentemente do projeto político ou do contexto societário no qual se vincula. Discutindo-se a realidade brasileira, o que lhe caracteriza e não pode ser esquecido, dentro dessa conjunção, o fotograma de desigualdades e heterogeneidades estruturais, da mesma maneira que a vasta territorialidade que retrata o país demograficamente (SILVA, p. 116, 2012).

Observando a conjuntura política e governamental brasileira na atualidade, os vínculos desenhados a partir do desenvolvimento e da cultura têm seus posicionamentos pensados dentro de algumas dimensões, dentre as quais: desenvolvimento cultural; cultura e equidade; cultura e diversidade; cultura e

transversalidades; identidade e direito cultural. Contudo, a despeito da trajetória de discussões decorrentes da temática, perfaz-se ressaltar as dificuldades ainda encontradas no que molda a institucionalização destes pensamentos, de modo consequente, a sua proposta em prática cultural (PITOMBO, 2007).

Assim, nesse contexto de institucionalização de políticas públicas culturais que se institucionaliza junto a Secretaria da Economia Criativa. Dela nasce o Plano Nacional de Cultura, promulgado no ano de 2010 consubstanciado pela Lei 12.343/2010, estabelece a compreensão da cultura fundamentadas nas dimensões: simbólicas, cidadãs e econômicas. No contexto econômico, as fundamentações erigidas decorrentes da compreensão da cultura a partir de um instrumento de promoção do desenvolvimento socioeconômico sustentável (SILVA, p. 118, 2012).

Por conseguinte, corrobora apresentar em que formatação a economia criativa é conceitualmente entendida e apreendida nas políticas públicas brasileiras. De acordo com a definição adotada pela governança brasileira:

A economia criativa compreende as dinâmicas de trocas culturais, sociais e econômicas construídas a partir da realização do ciclo de criação, produção, distribuição/circulação/difusão e consumo/fruição de bens e serviços caracterizados pela prevalência de sua dimensão simbólica (BRASIL, p.23, 2011).

Pode ser denotado que a conceituação de economia criativa no contexto brasileiro está conectada entre os valores econômicos, sociais e culturais arquitetadas no processo de caracterização, elaboração e compartilhamento de bens e serviços de consumo.

Ainda pertinente ao quadro de definições conceituais, os campos criativos, instrumento das políticas de economia criativa, determinam-se pelo Ministério da Cultura concernindo a:

Todos aqueles cujas atividades produtivas têm como processo principal um ato criativo gerador de valor simbólico, elemento central da formação

do preço, e que resulta em produção de riqueza cultural e econômica (BRASIL, p.21, 2011).

A partir da conceituação dos setores criativos pertinentes a economia criativa brasileira, o ministério da cultura a define como instrumentações criativas que podem vir a gerar a valoração simbólica que se concretiza no rendimento de riquezas culturais e econômicas para a brasil.

Constata-se que, distanciando do parâmetro conceitual para o processo encadeado de valor, por consequência, os setores criativos podem ser vistos para mais adiante dos setores denominados como tipicamente culturais, agregados à produção artístico-cultural como: a música, dança, teatro, ópera, circo, pintura, fotografia e o cinema. Deste modo, projeta a economia criativa perpassante da economia da cultura, que mostra estar continente na primeira, em companhia com outras expressões ou atividades relacionadas às novas mídias, seja elas a indústria de conteúdo, ao design, a arquitetura e assim por diante. Consequentemente, ela desenha o escopo dos setores apoiados no âmbito das políticas do Ministério da Cultura (SILVA, p. 118, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conceituação de economia criativa e sua concretude como uma disciplina de estudo ganhou expressão na era contemporânea e sua relevância passou a ocupar um novo patamar. Permeada de iniciativas singulares no início do século XXI, o que se constata é que, no presente a economia criativa se expande em uma ampla gama de áreas de responsabilidade junto a todas as organizações, inclusive na política concernente a administração pública. Desta maneira, vários governos criaram ministérios, departamentos ou unidades especializadas para trabalhar com as indústrias criativas – o que se concretizou no espaço brasileiro, que designou uma

Secretaria de Economia Criativa no Ministério da Cultura - SEC/MinC (OLIVEIRA; ARAÚJO; SILVA, p. 7. 2013).

Nas disposições de relações econômicas, a cultura mostra-se a partir da conjuntura como elemento econômico, em decorrência do crescimento da relevância dos conglomerados culturais nas sociedades contemporâneas. Adicionando conjuntamente nessa ambiência o potencial que as atividades culturais, bem como produções artísticas e manifestações folclóricas, mostram-se capazes de promover inserção social e gerar emprego e renda. Com o acréscimo destes novos elementos a centralidade econômica da cultura determina aos poderes locais interessados no desenvolvimento de novos objetivos a transparência avante as políticas tradicionais, desta maneira, vale ressaltar os aspectos correspondentes à conservação do patrimônio, formação de plateias ou incentivo a eventos. E na centralidade desta novos compromissos, encontra-se a economia criativa (SILVA, p. 116, 2012).

A Economia Criativa se projeta a ser efetivamente estudada como prospecções de estratégia desenvolvimentista no contexto das Organizações das Nações Unidas - ONU, indispensável ao desenvolvimento de duas de suas principais agências a UNESCO e UNCTAD. Vale pontuar que essas entidades se tornaram as responsáveis pela elaboração de indicadores para comensurar, entre outras significâncias, a empregabilidade, os algarismos de empresas e o fluxo de bens e serviços culturais entre os diferentes países. Igualmente a ONU foi a primeira instituição a pensar e projetar a criação e coordenação da Rede de Cidades Criativas, que vem se popularizando na concretude das políticas públicas de desenvolvimento econômico e social respaldadas nos setores criativos e executadas nos mais diversos lugares da sociedade contemporânea (UNCTAD, 2010; UNESCO, 2007).

A capacidade empreendedora da economia criativa, verificado seu desenvolvimento no âmbito de inúmeras atividades industriais e de serviços; pautando sua enorme potencialidade de promoção de emprego e renda, fez dela o

principal instrumento na proposição e implementação de políticas públicas. Neste ambiente, salienta-se desde incentivos fiscais, bem como, renovações completas de grandes ambientes urbanos inutilizados, perpassando pela reabilitação de parques industriais destruídos, desenvolvimento de clusters criativos, intercâmbio cultural, ordenamento de grandes eventos, encorajamento ao empreendedorismo e fomento relacionado as exportações de bens e serviços culturais (FERNANDEZ, 2014).

REFERÊNCIAS

BARBOSA-DA-SILVA, Frederico A (Org.). **Indicador de desenvolvimento da economia da cultura**. Brasília: IPEA, 2010.

BURITY, Joanildo. Cultura e desenvolvimento. In: NUSSBAUMER, Gisele Marchiori. **Teorias e políticas da cultura: visões multidisciplinares**. Salvador: EDUFBA, 2007.

CAVES, R. E. **Creative industries: Contracts between art and commerce**. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

COSTA, Armando Dalla; DE SOUZA-SANTOS, Elson Rodrigo. Economia criativa no Brasil: quadro atual, desafios e perspectivas. **Revista Economia & Tecnologia**, [S.l.], v. 7, n. 4, dec. 2011. ISSN 2238-1988. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/ret/article/view/25925>>. Acesso em: 20 ago. 2020. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/ret.v7i4.25925>.

DE MARCHI, Leonardo. Análise do Plano da Secretaria da Economia Criativa e as transformações na relação entre Estado e cultura no Brasil. **Intercom, Revista Brasileira de Ciência da Comunicação** [online]. 2014, vol.37, n.1 [cited 2020-08-20], pp.193-215. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-58442014000100010&lng=en&nrm=iso>.

FERNANDEZ, F. S. **Economia criativa como estratégia de desenvolvimento regional: o caso do grande ABC paulista** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do ABC, Santo André. 2014.

FURTADO, Celso. **Cultura e Desenvolvimento em época de crise**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FURTADO, Celso. **Teoria e política do desenvolvimento econômico**. 10ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HARTLEY, J. Creative industries. In: HARTLEY, John. **Creative industries**. London: Blackwell, Cap. 1, p. 1-40, 2005.

HOWKINS, J. **The creative economy: how people make money from ideas**. [S.l.]. Penguin, 2001.

MACHADO, Rosi Marques. Da indústria da cultura à economia criativa. **ALCEU** v. 19, p. 83-95, jan./jun., 2009.

MIGUEZ, Paulo. Economia criativa: uma discussão preliminar. In: NUSSBAUMER, Gisele M. (org.). **Teorias e políticas da cultura: visões multidisciplinares**. Salvador: EDUFBA, 2007.

MILANI, Carlos. Teorias do capital social e desenvolvimento local: lições a partir da experiência de Pintadas (Bahia, Brasil). In: **IV Conferência Regional ISTR-LAC**, 10., 2003, San José, 2003, p.1-30.

OLIVEIRA, Francisco de. **Aproximações ao enigma: o quer dizer desenvolvimento local**. São Paulo: Pólis; Programa Gestão Pública e Cidadania/EAESP/FGV, 2001.

PIRES, Vladimir Sibylla; ALBAGLI, Sarita. Estratégias empresariais, dinâmicas informacionais e identidade de marca na economia criativa. *Perspect. ciênc. inf.* [online]. 2012, vol.17, n.2 [cited 2020-08-20], pp.109-122. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362012000200008&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1981-5344. <https://doi.org/10.1590/S1413-99362012000200008>.

PITOMBO, Mariella. Entre o universal e o heterogêneo: uma leitura do conceito de cultura na Unesco. In: NUSSBAUMER, Gisele Marchiori. **Teorias e políticas da cultura: visões multidisciplinares**. Salvador: EDUFBA, 2007.

SERRA, Neusa. FERNANDEZ, Rafael Saad. Economia criativa: da discussão do conceito a formulação de políticas públicas. **Revista de Administração e Inovação**. v. 11, n.14, p. 355-372, out./dez., 2014.

SILVA, Francisco Ranieri Moreira da. As relações entre cultura e desenvolvimento e a economia criativa: reflexões sobre a realidade brasileira. **Revista NAU Social** v.3, n.4, p. 111-121, Maio/Out., 2012.

THROSBY, David. Culture, Economics and Sustainability. **Journal of Cultural economics**, n. 19, p. 199-205, 1995.

UNCTAD. **Creative Economy Report** 2008. United Nation Conference on Trade and Development. Disponível em: <www.unctad.org/en/docs/ditc20082cer_en.pdf>. Acesso em 03 de junho de 2020.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Statistics on cultural industries: framework for the elaboration of national data capacity building projects. Bangkok, 2007.

PARTICIPAÇÃO DE PAIS NA EDUCAÇÃO DE SEUS FILHOS

Jessyca de Paula Nascimento Azulay²⁴

RESUMO

Este artigo é parte da pesquisa de mestrado que trouxe por título: Abandono Intelectual: Uma Avaliação Situacional dos alunos de 6º Ano do Ensino Fundamental em Macapá, Estado do Amapá – Brasil. Foi realizado um estudo descritivo, qualitativo, bibliográfico, cujo objetivo foi caracterizar a participação dos pais na educação dos filhos no ensino fundamental e avaliar os efeitos sobre o papel da família e sua importância no contexto escolar. Constatou-se que os pais apresentam alta participação na formação dos alunos, estes apresentarão resultados satisfatórios no ensino e aprendizagem; verificou-se que a participação dos pais na educação de seus filhos está associada a uma atitude e comportamento positivos em relação à escola, maior desempenho em leitura, tarefas de melhor qualidade e melhor desempenho acadêmico em geral.

Palavras-chave: Alunos. Pais. Participação. Desempenho Acadêmico.

ABSTRACT

This article is part of the master's research that brought by title: Intellectual Abandonment: A Situational Assessment of 6th Grade Elementary School students in Macapá, State of Amapá - Brazil. A descriptive, qualitative, bibliographic study was carried out, whose objective was to characterize the participation of parents in the education of their children in elementary school and to evaluate the effects on the role of the family and its importance in the school context. It was found that parents have a high participation in the training of students, they will present satisfactory results in teaching and learning; it was found that the participation of parents in the education of their children is associated with a positive attitude and behavior towards school, greater reading performance, better quality tasks and better academic performance in general.

Keywords: Students. Parents. Participation. Academic achievement.

²⁴ Mestra em Ciências da Educação e Doutorando em Ciências da educação, Graduação em Educação Especial Inclusiva, Especialização em Psicopedagogia, Especialista em Docência ao Ensino Superior e Graduação em Pedagogia.

1. INTRODUÇÃO

As relações com a escola, a família e a comunidade constituem um campo de estudo jovem, em comparação com outros tópicos da investigação educacional. No entanto, o conhecimento relacionado a este campo cresceu consideravelmente nos últimos vinte e cinco anos, fornecendo uma teoria mais precisa, questões de pesquisa mais amplas, métodos de análise aprimorados e o interesse e esforço de educadores e líderes educacionais.

A importância de trabalhar com pais de alunos está cada vez mais sendo demonstrada no ambiente escolar. Portanto, existem regulamentos, normas, diretrizes e programas de ação que indicam que o nível de participação e satisfação dos pais é uma medida da qualidade do sistema educacional, uma vez que tal participação é percebida como uma variável importante para o avanço da educação de qualidade.

Dada a importância de se conhecer os vínculos que os pais têm ou deveriam manter com a escola, a fim de aumentar a qualidade educacional dos filhos-alunos, este artigo tem como objetivo descrever o nível de participação dos pais de alunos do ensino fundamental junto a educação de seus filhos e avaliar os efeitos sobre a participação de variáveis dos pais e do aluno.

2. IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIMENTO DOS PAIS

Verifica-se que a participação dos pais na educação de seus filhos está associada a uma atitude e comportamento positivos em relação à escola, maior desempenho em leitura, tarefas de melhor qualidade e melhor desempenho acadêmico em geral (CARVALHO, 2000). Da mesma forma, a participação traz benefícios para a família, pois permite aumentar sua autoconfiança, ter acesso a mais informações

sobre estratégias parentais, programas educacionais e sobre o funcionamento da escola, além de promover uma visão mais positiva dos professores (DESSEN, 2007).

Conforme Carvalho (2000) fala da participação dos pais que pode ser considerada um exercício de cidadania. Com efeito, o desenvolvimento da voz dos pais é uma estratégia para promover mudanças no sistema:

- a) Auxiliado as escolas para que proporcionem uma educação de qualidade aos seus filhos;
- b) Exigir informação sobre o desempenho dos seus alunos;
- c) Enfrentar a discriminação e os abusos e, em geral,

Dessa forma, implementar mecanismos de responsabilização e defender seus direitos em relação aos serviços prestados e levantar suas demandas em relação aos mesmos.

Polonia e Dessen (2005) falam sobre os modelos teóricos mais importantes para explicar o envolvimento dos pais na educação dos filhos. Todos esses modelos se caracterizam por abordar a participação dos pais como um fenômeno que pode ocorrer em diferentes níveis e dimensões.

Taxonomia de envolvimento parental proposta por Rodrigues (2001) propõe a analisar a participação dos pais a partir das seguintes quatro dimensões:

1. Responsabilidade na paternidade. Nesta categoria, os pais desempenham as funções de educação, cuidado e proteção dos filhos e proporcionam as condições que permitem à criança frequentar a escola.

2. Professores. Os pais continuam e reforçam o processo de aprendizagem em sala de aula em casa, supervisionando e ajudando seus filhos a fazer o dever de casa e trabalhar em projetos de aprendizagem.

3. Agentes de apoio escolar. Refere-se às contribuições que os pais fazem às escolas para melhorar a prestação de serviços. Inclui contribuições em dinheiro, tempo, trabalho e materiais.

4. Agentes com poder de decisão. Desempenhar funções de tomada de decisão que afetam as políticas e operações da escola. Inclui a participação dos pais em conselhos escolares e administrativos.

Níveis de participação segundo Polonia e Dessen (2005) são diferenciados neste modelo, cinco níveis possíveis de envolvimento dos pais na escola:

1. Informativo. Os pais buscam informações sobre a escola e o desenvolvimento da criança.

2. Colaborativo. Os pais cooperam nas atividades de apoio exigidas pela escola.

3. Consultivo. Os pais, por meio de associações, atuam como órgãos consultivos da escola em diversos assuntos.

4. Tomada de decisão em relação a objetivos, ações e recursos. Num primeiro subnível, os pais incorporam, com direito a voz e voto, um ou mais representantes nos órgãos de decisão mais elevados da escola. Num subnível superior, os pais podem assumir responsabilidades ou cargos ao nível da gestão administrativa ou pedagógica da escola (programas ou projetos inovadores).

5. Controle de eficácia. Aqui os pais assumem o papel de supervisores do cumprimento do projeto educativo e da gestão do estabelecimento.

Modelo de Parolin (2007) fornece uma estrutura básica que permite organizar atividades que envolvam a família; Da mesma forma, indica que a participação dos pais pode ser observada em diferentes momentos e em diversos lugares. Este modelo desenvolveu a teoria das esferas de influência, em três contextos - casa, escola e comunidade - que se sobrepõem em uma influência única e combinada sobre as crianças por meio da interação de pais, educadores, colegas e crianças. alunos de outros contextos.

De acordo com Parolin (2007) a participação na educação engloba seis dimensões:

1. Paternidade: compreender as particularidades do desenvolvimento de crianças e adolescentes e estabelecer um ambiente em casa que apoie as crianças enquanto estudantes.

2. Comunicação: desenho e condução de formas eficazes de comunicação sobre os programas escolares e o progresso dos alunos.

3. Voluntariado: Contratação e organização de ajuda e apoio para a escola e para as atividades dos alunos.

4. Aprendizagem em casa: Informações e ideias para a família sobre como ajudar os alunos com os deveres de casa e o currículo.

5. Tomada de decisões: Habilidades para atuar como representantes e líderes nos comitês escolares e para obter a opinião dos pais para a tomada de decisões na escola.

6. Colaboração com a comunidade: identificar e integrar recursos e serviços comunitários para apoiar as escolas e suas famílias, e organizar atividades para beneficiar a comunidade e aumentar as oportunidades de aprendizagem para os alunos.

Polonia e Dessen (2005) apontam que escolas de sucesso são aquelas onde existe uma interação efetiva família-escola-comunidade. Eles também enfatizam o papel central que a escola desempenha na promoção dessas interações que devem ocorrer em ambas as direções. Uma educação de qualidade, argumentam, só é possível se se estabelecer uma interação efetiva entre os diferentes atores do processo educativo escola-família-comunidade.

A ideia de que é necessário que os pais se envolvam na educação dos filhos, não só de casa, mas também apoiem a educação participando de atividades que visem a melhoria da escola e a gestão. recursos comunitários. Para atingir o objetivo mencionado, os pais devem ser orientados e apoiados. Isto representa para os diretores das políticas educacionais em geral e das escolas em particular, uma oportunidade e o desafio de se reorganizarem e de estabelecerem as condições favoráveis para favorecer a participação dos pais.

2.1. Papel da Família

Acerca do papel familiar Paro (2018) considera “importante o desenvolvimento de hábitos de estudo, parece que o seio da família deveria ser considerado como um local privilegiado para se desenvolver a iniciação desses hábitos, mesmo antes de a criança começar a frequentar a escola” (2018, p. 41). Inegavelmente essa colocação ganha relevância diante da formação dada em sala de aula, que embora paute-se na obrigatoriedade do respeito ao currículo, considera o apoio familiar como ferramenta na construção do saber.

Questiona-se o motivo por detrás da importância da escola na vida do indivíduo, a qual não deve firmar-se única e exclusivamente na obrigação imposta pelo Estado através da legislação, mas em promover um ambiente educacional de qualidade, atrativo ao discente. Quanto a isso Paro faz a seguinte observação.

Em geral, certa passividade diante da minguada ação da escola para formação pessoal dos educandos leva muitos a entenderem como desempenho apenas os conhecimentos e habilidades passíveis de serem medidos pelos convencionais exames e provas que compõem as atuais avaliações internas (para passar de ano) e externas (SAEB, etc.) e os famigerados exames vestibulares (2018, p. 40).

Em virtude dessa concepção acerca do desempenho, pais de alunos taxados com menor aproveitamento costumam não se fazer presente na vida escolar do filho, embora haja o convite da escola, esse são por vezes ignorados. Com efeito, tratar a escola como extensão do ensinamento familiar é parte do papel da família na garantia da educação de qualidade.

2.2. Participação nas decisões Escolares

Precipualemente, a participação tem o significado de “unir-se por uma razão, um sentimento, uma opinião” (DICIO, 2009). Sendo assim, “participação, em seu sentido pleno, corresponde, portanto, a uma atuação conjunta superadora das expressões de alienação e passividade, de um lado, e autoritarismo e centralização, de outro, intermediados por cobrança e controle” (LÜCK, 2017, p.23). Do mesmo modo que a escola cobra a participação da família, esta, por sua vez cobra qualidade no atendimento.

O distanciamento existente entre família e escola se dá pela falta de bons estímulos para que os pais e/ou responsáveis façam-se presente na escola, participando dinamicamente das atividades dos filhos.

Percebe que os pais devem ser estimulados a vir sempre para dentro da escola, ‘deve ser tratado com decência, não se pode falar mal do filho dele, ele não quer vir à escola para ouvir isso’. Mesmo que muitas vezes os pais ‘atrapalhem’ o trabalho realizado na escola, deve ser feito um trabalho de conscientização com os pais para que eles entendam o trabalho da escola e colaborem para uma formação conjunta do aluno: ‘esse trabalho com os pais é muito importante’ (PARO, 2018, p. 55).

A priori promove-se a conscientização da importância da presença, seguido de estímulos que garantam essa assiduidade voluntária, sem que sejam convocados a título de coação ou ameaças. Não os trazendo para a escola apenas afim de tratar pontos negativos de sua prole. Paro cita o exemplo das campanhas efetivadas pela prefeitura onde ela “faz campanhas do leite, da merenda, etc. e os pais só vêm preocupados com isso” (PARO, 2018, p. 60). Como a prefeitura incentiva a participação colaborando em contrapartida com o leite da criança os pais vem-se obrigados a irem à escola afim de garanti o benefício, assim como ocorre em relação ao benefício da Bolsa Família, que tem servido de objeto de barganha para garantir a presença da família na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado do estudo demonstra que os pais que participam nas atividades educativas dos filhos, estes apresentarão maiores desempenho escolar. No entanto, os tipos de participação que exigem relacionamento e participação nas atividades escolares são aqueles que os pais fazem com menos frequência. Por fim, deve-se destacar que os pais com maior envolvimento é um fator que afeta o desempenho acadêmico dos alunos deste nível.

Esses resultados nos permitem sugerir as seguintes ações: estabelecer pela escola programas e ações que favoreçam sua comunicação com a família, bem como sua participação nas atividades escolares; trabalhar especificamente com os pais para que tomem consciência da importância da sua participação nas atividades escolares e

do seu papel na promoção do desenvolvimento integral dos filhos; capacitar os pais para participarem de diferentes formas na educação de seus filhos de acordo com as demandas de seu crescimento, estimular a participação dos pais como estratégia para melhorar o desempenho escolar dos alunos e, conseqüentemente, a qualidade educacional .

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria Eulália Pessoa de. **Relações entre família e escola e suas implicações de gênero**. Cadernos de Pesquisa, nº 110, p. 143-155, jul./ 2000.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, 17(36), 21-32, 2007.

DICIO, D. Dicionário Online de Português, 2009. Acesso em 2018, disponível em <https://www.dicio.com.br/Intermeios>, 2018.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2017.

PARO, V. H. **Qualidade do Ensino: A contribuição os pais** (2 ed.). São Paulo:

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Pais e Educadores: quem tem tempo de educar?** Porto Alegre: Mediação, 2007.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola**. *Psicologia Escolar e Educacional*. Volume 9 Número 2, 2005. p. 303-312.

RODRIGUES, Neidson. **Educação: Formação humana à construção do sujeito ético**. Educação & Sociedade, ano XXII, n. 76, Outubro/2001.