

ISSN: 2594-5343

Educação, Psicologia e Interfaces

1(1) | Maio-Agosto de 2017



Educação, Psicologia e Interfaces

## **Educação, Psicologia e Interfaces**

ISSN: 2594-5343

Educação, Psicologia e Interfaces

Volume 1 | Número 1

Maio-Agosto de 2017

A Revista Educação, Psicologia e Interfaces é um periódico científico eletrônico de periodicidade quadrimestral, sem fins lucrativos, que tem a função de socializar as experiências e pesquisas de diferentes países. Assim, tem o objetivo principal de contribuir com a difusão de conhecimentos, sobretudo da Educação, Psicologia e de suas áreas de interfaces.

Essa Revista cumpre com o papel de divulgação e socialização de conhecimentos, busca promover e apoiar, enquanto veículo de divulgação científica, o desenvolvimento da pesquisa.

### **EDITORES**

---

Maria Luzia da Silva Santana – UFMS.

Marcelo Máximo Purificação – UNIFIMES.

### **COMITÊ AVALIADOR**

---

Dra. Aida Maria Monteiro Silva - UFPE/BR.

Me. Alexandre Cougo de Cougo - UFMS/BR.

Dra. Ana Carolina Nunes da Cunha Vilela-Ardenghi - UFMT/BR.

Dr. Anderson Corrêa de Lima - UFMS/BR.

Dra. Cíntia de Sousa Carvalho - UNIFIMES/BR.

Dra. Cláudia Denís Alves de Paz - UNB e SE-GDF/BR.

Dr. Cláudio Pinto Nunes UESB/BR.

Dr. Claudio Zarate Sanavria - IFMS- BR.

Dr. Danilo Marques da Silva Godinho - UNIFIMES/BR.

Dra. Denise Aparecida Brito Barreto - UESB/BR.

Dra. Elisângela Maura Catarina - UNIFIMES/BR.

Ma. Elna Dias Cardoso - UFG/BR.

Dr. Ezequiel de Souza - IFAM/BR.

Dr. Gedean Ribeiro - UNISAL/BR.

Dra. Késia Caroline Ramires Neves - UFMS/BR.

Me. Leandro Costa Vieira - UFMS/BR.

Dr. Leandro Jorge Duclos da Costa - UEG/BR.

Dra. Márcia Regina Barbosa - UFPE/BR.

Dra. Maria da Conceição Monteiro da Costa - ESEC/PT.

Dra. Maria de Fátima Fernandes das Neves - ESEC/PT.

Dra. Maria Filomena Rodrigues Teixeira - UA/PT.

Dra. Maria Teresa Ribeiro Pessoa - UC/PT.

Dra. Maria Sandra Montenegro Silva Leão - UFP/BR.

Dra. Rosemary Francisca Neves Silva - PUC-GO/BR.

Dra. Silvia Adriana Rodrigues - UFMS/BR.

## Educação, Psicologia e Interfaces

ISSN: 2594-5343

Educação, Psicologia e Interfaces

Volume 1 | Número 1

Maio-Agosto de 2017

### SUMÁRIO

#### EDITORIAL

---

- Conquista da Revista Educação, Psicologia e Interfaces** 4  
*Maria Luzia da Silva Santana, Marcelo Máximo Purificação*

#### ARTIGOS / ARTICLES

---

##### *Seção I: Educação*

- Ensino de Filosofia e o lugar social da mulher no mito de Medeia** 6  
*Elce Nunes Nogueira da Costa, Marcelo Máximo Purificação, Maria Filomena Rodrigues Teixeira*
- O livro didático e suas contribuições para o ensino religioso** 15  
*Maria da Penha Lima da Silva, Danielle Ventura de Lima Pinheiro*
- Tecnologias da informação e comunicação no processo ensino e aprendizagem** 23  
*Cássia Cristina de Oliveira*

##### *Seção II: Psicologia*

- A importância da motivação e do treinamento nas organizações** 31  
*Ana Paula Teodora Gomes*
- Atuação do profissional do Serviço Social na Educação Especial** 44  
*Naila Muhammad El Abed*
- Sequência pedagógica na Educação Infantil com o desenho** 57  
*Marilani Martins dos Santos Ghiraldini e Denise Aparecida Brito Barreto*

## EDITORIAL

### Conquista da Revista Educação, Psicologia e Interfaces

É com imensa satisfação que a Revista Educação, Psicologia e Interfaces lança seu primeiro número. Congratulamos com a comunidade científica essa conquista que contou com a colaboração de pesquisadores de diferentes instituições e áreas do conhecimento no processo de avaliação e revisão dos artigos, assim como dos autores.

Neste número, foram selecionados para publicação 06 (seis) artigos oriundos de várias instituições do país e de uma colaboradora portuguesa. A revista, na sua primeira edição, contemplou duas seções temáticas: Educação e Psicologia.

**Seção I: Educação** - o primeiro artigo *Ensino de Filosofia e o lugar Social da Mulher no Mito de Medeia*, de autoria de Elce Nunes Nogueira da Costa, Marcelo Máximo Purificação e Maria Filomena Rodrigues Teixeira, modalidade análise documental, problematiza a questão da mulher na Grécia antiga, a partir do mito de Medeia, tragédia escrita por Eurípides. Algumas indagações sobre a personagem foram pertinentes para traçar o seu perfil neste trabalho, considerada uma figura singular, que pelas atrocidades que comete, pode ser tida como louca e/ou vingativa, mas é uma fonte de reflexão social sobre a mulher no cenário da Grécia.

O Segundo artigo dessa seção: *O livro didático e suas contribuições para o ensino religioso*, de Maria da Penha Lima da Silva e

Danielle Ventura de Lima Pinheiro dialoga sobre o livro didático no Ensino Religioso atentando para suas peculiaridades, limitações e contribuições no processo de ensino e aprendizagem. Um artigo de revisão de literatura construído a partir do diálogo com diferentes autores. Este estudo possibilita compreender e refletir a respeito do Ensino Religioso a partir do livro didático, recurso metodológico alvo de debates em diversos componentes curriculares.

Temos no final da primeira seção o artigo *Tecnologias da informação e comunicação no processo ensino e aprendizagem*, de autoria de Cássia Cristina de Oliveira, que discorre sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação na prática docente. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a temática em tela na qual foi possível ter informações sobre o conhecimento e utilização das tecnologias na prática pedagógica e sua contribuição na ação educativa.

**Seção II: Psicologia** - inicia-se com o artigo *A importância da motivação e do treinamento nas organizações*, um trabalho de revisão de literatura, de autoria de Ana Paula Teodora Gomes em colaboração com Tiago Regis Cardoso Santos, que discute a associação entre a motivação e os resultados de treinamentos aplicados nas organizações. Os treinamentos dentro das organizações são importantes para melhoria da qualidade dos colaboradores, conseqüentemente, eles podem apresentar melhores resultados no desempenho de suas atividades.

Na sequência o artigo *Atuação do*

*profissional do serviço social na Educação Especial*, de autoria de Naila Muhammad El Abed, é uma pesquisa exploratória e descritiva, que permitiu uma maior familiaridade com o tema, ao caracterizar a atuação do profissional do serviço social numa Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE), verificando as suas atribuições em prol da garantia dos direitos sociais da pessoa com necessidades especiais.

O último artigo intitulado *Sequência Pedagógica na Educação Infantil com o Desenho*, de Marilani Martins dos Santos Ghiraldini e Denise Aparecida Brito Barreto, é uma pesquisa-ação ancorada nos teóricos da Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, descreve uma sequência pedagógica mediante o desenho na educação infantil. As ações docentes que colocam em destaque o ato de desenhar contribuem com a prática pedagógica e os processos desenvolvimentais, principalmente os relacionados ao aspecto cognitivo e psicossocial da criança. Por isso, sequências pedagógicas com utilização do desenho poderão ter espaço de fato na ação educativa de demais interessados na temática infância.

Finalizamos esta primeira edição agradecendo pela confiança depositada nesta revista, que inicia sua vida útil de divulgação, comunicação e socialização de conhecimentos, buscando promover e apoiar, enquanto veículo de divulgação científica, o desenvolvimento da pesquisa.

*Maria Luzia da Silva Santana*

*Marcelo Máximo Purificação*

**Editores**

## ENSINO DE FILOSOFIA E O LUGAR SOCIAL DA MULHER NO MITO DE MEDEIA

### THE TEACHING OF PHILOSOPHY AND THE SOCIAL PLACE OF WOMEN IN THE MEDIUM MYTH

Elce Nunes Nogueira da Costa<sup>I</sup>

Marcelo Máximo Purificação<sup>II</sup>

Filomena Rodrigues Teixeira<sup>III</sup>

#### RESUMO

O presente artigo propõe problematizar sobre a mulher na Grécia antiga a partir do mito de Medeia, presente na tragédia escrita por Eurípides. Para isso, optou-se por trabalhar com o mito analisado como um documento histórico. Algumas indagações sobre quem é Medeia foram pertinentes: uma mulher má e vingativa? Uma mulher enlouquecida pela paixão e pela traição do homem que amava e por quem havia traído a família, assassinado seu irmão, levado à morte o rei de Iolcos? Ou seria vítima da loucura do desejo carnal e ambicioso de seu esposo? Ou, ainda, uma mulher marcada pelas questões sociais, históricas e culturais, sobretudo as relacionadas ao ser do sexo feminino na sociedade antiga? Em Medeia é possível observar a representação do sexo feminino livre das normas e regras impostas pela sociedade grega. A personagem é singular e, pelas atrocidades que comete, pode ser tida como louca e/ou vingativa, mas é uma fonte de reflexão social sobre a mulher no cenário da Grécia. Assim, tem-se em Medeia características além da loucura e da maldição, a exemplo, de um olhar crítico para o ser feminino e as suas características a ela imputadas pelo patriarcado: ser dócil, mãe e retraída, que simbolizavam, perante as normas e a moral da época, a dignidade da mulher. Medeia pode ser interpretada como a busca de liberdade e autonomia, de um lugar para o “eu” do sujeito feminino que no seu contexto sócio histórico e cultural era atravessado pela exclusão e preconceito. Também pode ser observada a relação de poder, os interesses econômicos e sociais que influenciavam as relações familiares.

**Palavras-chave:** Mito de Medeia. Mulher. Sociedade Antiga.

#### ABSTRACT

The present article proposes to problematize on the woman in ancient Greece from the myth Euripides' Medea. For this, we chose to work with the myth that is analyzed as a historical document that makes it possible to problematize the situation of women in ancient Greece. Some inquiries about who Medea were pertinent: a bad and vindictive woman? A woman maddened by the passion and betrayal of the man she loved, and by whom she had betrayed her family, murdered her brother, put to death the King of Iolcos? Or would she fall prey to the folly of her husband's carnal and ambitious desire? Or is it a woman marked by social, historical and cultural issues, especially those related to being female in ancient society? In Medea it is possible to observe the representation of the female sex free from the norms and rules imposed by the Greek society. The personage is singular that, by the atrocities that it commits, can be taken like crazy and / or vengeful, but it is a source of social reflection on the woman in the scene of Greece. Thus, in Medea, characteristic of madness and damnation, for example, a critical look at the feminine being and its characteristics created by the patriarchy, to be docile, mother and withdrawn, symbolized by the norms and morals of the time, the dignity of women. Medea can be interpreted with the search for freedom and autonomy, from a place for the "I" of the female subject that in its socio-historical and cultural context was crossed by exclusion and prejudice. Also, the relationship of power and the economic and social interests that influence family relationships can be observed.

**Keywords:** Myth of Medea. Woman. Ancient Society.

<sup>I</sup>Anhanguera – Brasil. E-mail: elceletras@hotmail.com

<sup>II</sup>Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES - Brasil. E-mail: maximo@fimes.edu.br

<sup>III</sup>Escola Superior de Educação de Coimbra - ESEC- Portugal. E-mail: filomena.tx@gmail.com

## 1. INTRODUÇÃO

O mito eterniza personagens presentes na literatura, dando vida, animando-os para melhor compreensão e análise do cotidiano, dando respostas às questões que a razão humana não pode compreender. Dessa forma o mito tenta explicar o inexplicável. Para Camus ([s/d], p. 113): “Os mitos são feitos para que a imaginação os anime”. Há uma reatualização dos mitos, dando vida a personagens, seus feitos, suas glórias e desgraças, iniciando o processo de trazer os mitos para a esfera literária, a exemplo do que Homero fez ainda na antiguidade ao escrever a *Ilíada* e a *Odisseia*.

Dentre todos os gêneros literários, o drama grego é o que possui o maior histórico de grandes adaptações dos mitos por dramaturgos como Ésquilo (456 a.C.), Sófocles (406 a.C.), Eurípides (406 a.C.) e Aristófanes (444 a.C.). Esses dramaturgos deixaram várias obras famosas como *Prometeu acorrentado*, de Ésquilo, *Édipo Rei*, de Sófocles, *As bacantes*, de Eurípides e a comédia *Lisístrata*, de Aristófanes.

Com o foco no drama *Medeia*, de Eurípides, é importante conhecer melhor esse gênero literário, o drama. A respeito do tema, Soares (1989) percorre de forma panorâmica a trajetória da teoria dos grandes gêneros literários: o lírico, o e o dramático. Ela lembra que, apesar dessa divisão, os gêneros literários estão em constante contato, sofrendo transformações, em intercâmbios de linguagens e formas. Todo esse jogo de trocas

está vinculado às questões históricas e culturais.

Especificamente sobre as formas dramáticas, a referida autora começa pela origem da palavra “drama”, que vem do grego *dráo*, que significa “fazer”; na concepção grega e que, no âmbito da literatura, implica em ação, representação. Desse modo, o gênero dramático se caracteriza pelo fato de ser escrito para ser representado para um público. A dramatização do texto, na prática, dispensa um narrador, visto que as ações se desenrolam à vista do espectador, a partir das falas dos personagens e das rubricas (indicações que normalmente vêm entre parênteses e que orientam as ações que os atores devem seguir).

Soares (1989) lembra também que, como parte do gênero dramático, a unidade de ação articula-se a outras unidades, compondo uma narração, dividida em atos e cenas. Os diálogos formam a base do texto dramático, mesmo em um monólogo, visto que o ator em cena “conversa” com alguém, fala com alguém.

No que se refere aos traços e formas dramáticas, a mesma autora apresenta tal gênero com três formas: a tragédia, a comédia e o drama. Emil Staiger (1972 Apud SOARES, p. 59) vê dois pontos fundamentais no drama: o pathos e o problema. O primeiro diz respeito à emoção, à entonação, ao fluxo da voz, fundamental para envolver o público; o segundo trata da ação em si, ou do enredo que gera o encontro dos personagens.

A tragédia foi a maior expressão literária da Grécia clássica. Aristóteles (1985) tratou a tragédia como a mimesis de um ato

representado por pessoas de notável psique, com a intenção de possibilitar sensações como terror e piedade, levando à libertação das emoções. O herói é posto sempre entre duas grandes forças opostas: seu caráter (ethos) e o destino (dáimon), movimentando-se em um mundo trágico.

O herói é submetido a um desequilíbrio (hybris), sendo levado inconscientemente ao erro (falha trágica), destruindo dessa maneira o seu mundo. Considerando essa estrutura clássica, o texto de Sófocles, *Édipo Rei*, assume um papel importante e exemplar na literatura dramática, sendo considerado por alguns críticos como a maior tragédia do teatro grego, na qual os liames da cultura se materializam, tornando a narrativa compreensível e o texto agradável.

Aristóteles (1985) caracterizou a tragédia em seis elementos: fábula (ação ou enredo); caracteres (personagens ou ethos); evolução (elocução ou dicção); pensamento (dianoia); o espetáculo em cena e o canto (melopeia). Destacando a fábula (ação ou enredo), mediante a mimese, ela se inter-relaciona e dá origem à unidade de ação a fim de que exista o desfecho.

O autor da tragédia precisa desenvolver os seguintes elementos: nó (ou Ágon, o conflito em si); reconhecimento (Anankê, o destino, a inevitabilidade), a peripécia (acontecimento imprevisível que altera o rumo da história) e o clímax (o desfecho). Todas essas etapas são reconhecidas em *Medeia*, de Eurípidés. Ainda é preciso dizer que o trágico está intimamente ligado à

destruição da razão de uma existência impelida por uma fatalidade. Grandes personagens estão ligados a essa lógica da tragicidade, seja nos dramas ou nas narrativas.

Tomando como ponto de partida o mito de *Medeia*, Rosenfeld (1999), afirma que uma personagem atinge uma validade universal quando ligada à experiência estética e à participação emocional, tornando-se figura fundamental na composição da obra ficcional; ou seja, a ficção possibilita ao ser humano vivenciar momentos extremos. *Medeia*, figura central do mito que serviu de inspiração para o dramaturgo Eurípidés escrever uma tragédia com o mesmo nome, é uma das mais complexas e intrigantes personagens da literatura.

*Medeia* é uma princesa da Cólquida, famosa pela prudência, pela arte de curar e pelos poderes mágicos. Enamora-se de Jasão, o líder dos Argonautas, que tinha ido a Cólquida para conquistar o velocino de ouro. Esse herói não teria sobrevivido à tarefa se não tivesse recebido ajuda de *Medeia*, a feiticeira. Por ter-se apaixonado por Jasão ela resolveu ajudá-lo e livra-o de todos os males, auxiliando-o a vencer os terríveis guardiões do velocino de ouro, por meio de sua feitiçaria. *Medeia* opõe-se ao pai para ajudar Jasão, salvando a vida do herói grego. Foge com ele de Cólquida e o acompanha à Grécia, em seu navio (LESKY, 1996).

Loucamente apaixonada pelo herói, *Medeia*, mesmo não tendo certeza do quê? de que era correspondida, foge, apodera-se do irmão, degola-o e despedaça seu corpo e joga os membros no litoral, na certeza de que o rei

não iria adiante sem recolher os tristes

despojos do filho, a fim de dar-lhe uma sepultura digna, ação realizada com a finalidade de atrasar a perseguição do pai aos aventureiros, o que realmente acontece, ou seja, Eetes desiste da perseguição, ocupando-se em recolher os restos mortais de Apsirto (EURÍPIDES, 1991).

Depois de anos de matrimônio, entretanto, “Jasão abandona a esposa para casar-se com a filha de Creonte, rei de Corinto, que permite que este coloque Medeia e os filhos em um exílio” (EURÍPIDES, 1991, p.92).. Porém, tendo sido expulsa de Corinto, cujo rei temia o poder de sua magia, Medeia aproveita-se do curto espaço de tempo que lhe resta ali e acaba por assassinar Creonte e sua filha, Glauce, a nova mulher de Jasão; por fim, para magoar profundamente Jasão, mata os próprios filhos, pois sabe que tal sofrimento o acompanharia pelo resto de sua vida. Todo o plano é executado.

A partir do mito de Medeia, considerando as questões históricas e culturais da época, o presente artigo propõe problematizar sobre a mulher na Grécia antiga. Para isso, foram adotados os procedimentos metodológicos descritos a seguir.

## 2. MATERIAL E MÉTODO

Para trabalhar sobre o lugar da mulher na sociedade grega antiga no diálogo com a filosofia e história, optou-se por trabalhar com o mito Medeia. Assim, a metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica que na acepção de

Gil (2002, p.44) é realizada tendo como apoio o material disponível, a exemplo de livros e artigos científicos. “Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”.

O mito de Medeia de Eurípides é analisado como um documento histórico que possibilita problematizar a situação da mulher na Grécia antiga. Esse procedimento é ancorado em Gil (2002, p.44) ao sinalizar que “a pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos”.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do mito da literatura grega Medeia, de Eurípides, serão problematizadas as questões históricas, sociais e culturais da mulher na sociedade grega. Para isso, parte-se da indagação: afinal, quem é Medeia? Para dialogar sobre essa questão, Cairus (2005, p. 2) nos possibilita algumas contribuições ao pontuar que;

Medeia traz consigo mais um dado de alteridade; ela é uma personagem regida por um estatuto religioso sui generis, um estatuto condizente com sua proveniência meio divina, meio humana, e coroada pelos seus dons mágicos, que se encarregam de estabelecer o contato entre esses dois universos nela presentes. [...] A condição feminina impingia várias privações. Entre outros limites, a mulher estava impedida de ascender ao kléos, ao reconhecimento glorioso que era capaz mesmo de levar os homens a empreitadas

suicidas nas guerras.

Medeia é, assim, um mito que narra o drama de uma mulher capaz de fazer qualquer coisa em nome de sua paixão. Por Jasão, Medeia traiu sua pátria, retirando dela o velocino de ouro, traiu sua família, assassinou seu irmão, induziu as filhas de Eetes – rei de Iolcos e irmão do pai de Jasão, que matara e usurpara seu trono – a matarem o pai imerso em água fervente. Porém, sob outro ponto de vista, Medeia representa a mulher livre das normas e regras da sociedade grega bem como reflete elementos da posição social deste sexo (LOPES, 2008).

Além disso, esse mito também demonstra que “as práticas cotidianas da pólis estavam impregnadas por elementos como gênero, sexualidade e poder, e que esses eram as molas mestras das relações sociais inter e intra-grupais estabelecidas naquela dinâmica” (NETO-GUIMARÃES, 2009, p.1).

### **Medeia, uma Mulher nem Louca e nem Maldita**

Olhando a loucura pelo prisma de Foucault (2010), percebe-se que ela está relacionada à “libertinagem de pensamento e de fala, a obstinação na impiedade ou na heterodoxia, a blasfêmia, a bruxaria, a alquimia – em suma, tudo o que caracteriza o mundo falado e interdito a desrazão; a loucura é a linguagem excluída” (FOUCAULT, 2010, p. 215), o que enquadraria, então, Medeia nesse perfil.

O que torna Medeia uma das personagens mais emblemáticas da mitologia

grega é a sua louca paixão por Jasão, uma paixão unilateral. Quando, movido por outros interesses, Jasão decide abandoná-la para casar-se com Creúza (ou Glauce, ou ainda Gláucia, conforme as traduções), para junto desta princesa reinar sobre Corinto, Medeia o acusa de perjúrio, pois faltou com o juramento feito ainda na Cólquida, e de perfídia, pois fora infiel e desleal com ela.

Medeia faz de tudo para manter seu grande amor, mas, por fim, acaba por ser abandonada e rebaixada ao posto de amante já que Jasão encontra uma nova esposa para seu leito e sua vida. Em vários trechos do drama, ela explicita seu sofrimento, como em: “Ai de mim! Sofro, desventurada, sofro e não posso conter os meus gritos de dor. Malditas crianças de mãe odiosa, morram com seu pai! Que toda a nossa casa pereça!” (EURÍPIDES, 1991, p. 11).

Diante de tanta dor ao ser repudiada por Jasão, Medeia pede por vezes a morte, como forma de alívio, uma vez que ela, que tanto fez para estar ao lado do seu amado, a quem tinha extrema dedicação, via-se agora desamparada pelo seu tutor. “Vemos nas razões de Medeia uma questão religiosa, a do perjúrio perante os deuses; uma questão de ingratidão e de deslealdade em relação a alguém que agiu e se prejudicou por amor; e a questão de uma mulher abandonada do ponto jurídico, sem lar, sem pátria e sem tutor” (TSURUDA, 2009, p. 27). O seu desejo de morte é demonstrado na seguinte fala: “Ah! Que o fogo do céu caia sobre minha cabeça! De que me serve viver ainda? Ai de mim! Ai de mim! Que a morte me

traga alívio, e me arranque a uma vida odiosa!

” (EURÍPIDES, 1991, p.13).

Jasão, ao fazê-la passar pela humilhação de ser abandonada, de ser trocada por uma mulher mais jovem, fere seu orgulho feminino. Suas palavras são duras com Medeia, acusando-a de ser culpada de tudo e de ter abandonado sua pátria e família. “Lançaste ímpias maldições contra teus reis” (EURÍPIDES, 1991, p. 28). Neste momento, é despertado o ódio da mulher rebaixada por um amor malsucedido, transformado em ira; pode-se sentir tamanho desejo de vingança nesta frase dita por Medeia: “Serei também a maldição de tua casa” (EURÍPIDES, 1991, p. 28).

Quem é Medeia: uma mulher má e vingativa? Uma mulher enlouquecida pela paixão e pela traição do homem que amava e por quem havia traído família, assassinado seu irmão, levado à morte o Rei de Iolcos? Ou seria vítima da loucura do desejo carnal e ambicioso de seu esposo? Ou, ainda, seria uma mulher marcada pelas questões sociais, históricas e culturais, sobretudo, as relacionadas ao sexo feminino na sociedade antiga?

Cabe pontuar que, na Grécia antiga, a mulher era considerada como um ser inferior, símbolo de fraqueza, não usufruía dos mesmos direitos que o sexo masculino e não exercia as mesmas funções (LOPES, 2008). “Discutir era algo exclusivo dos homens, e nada restava às mulheres, que aprendiam, desde muito cedo, a tecer e a cozinhar. [...] O momento de realização da mulher era apenas

o destinado ao ofício do matrimônio” (LOPES, 2008, s.p.). Ao contrário desse status da mulher considera-se que;

Medeia é sobretudo uma personagem de inversões. A mesma inversão que poderia provocar o riso na comédia, na tragédia de Medeia pode levar – e leva - ao páthos. Isso porque Medeia, já foi dito, era regida por um estatuto do diferente, e essa alteridade terrificava (CAIRUS, 2005, p. 3).

No mito, Medeia busca incessantemente a vitória em sua própria derrota, já que sofre ao tirar a vida de seus filhos. Sente a dor do abandono, e sofre pela repercussão do repúdio do marido. Ama os filhos, mas os usa como instrumento de vingança contra Jasão. Seus sentimentos são conflitantes, entre a mulher traída e a mãe carinhosa. Medeia opta pelo desfecho mais trágico.

As atrocidades feitas pela protagonista tinham um único “culpado”, o amor pelo mais importante dos argonautas, Jasão, o que fez com que ela cometesse as maiores loucuras já vistas na dramaturgia que a eleva a uma galeria de personagens inesquecíveis. Observa-se que toda as atrocidades feitas por Medeia têm relação direta com a imagem masculina. O que era ser homem e ser mulher na sociedade antiga? Qual era o status atribuído à mulher? E quem de fato era Medeia?

Medeia é, acima de tudo, consciente de sua condição de mulher, inserida numa sociedade comandada por homens. Sabe das sanções, das humilhações e dos preconceitos que sofrerá por ter sido abandonada pelo marido. Medeia reflete sobre a condição frágil da mulher na sociedade, pois o destino de todas é o casamento, dedicar-se à vida doméstica, ao marido, mas se este não cumpre o

juramento, os laços que os uniram em matrimônio, à mulher nada resta além de aceitar a situação de abandono, ou seja, a mulher não tem o direito de voz, de reivindicar seus direitos, torna-se, nas mãos do marido, um objeto que pode ser trocado a qualquer momento (COSTA, 2003, p. 66).

Na personagem Medeia observa-se a ambiguidade dos sentimentos, o confronto entre os desejos afetivos e as necessidades impostas pela sociedade grega. Conforme Lopes (2008, s.p.), Eurípedes situa Medeia “como um ser crítico, que busca liberdade e justiça para sua vida, e, sobretudo, exalta a inteligência dessa mulher. Para conseguir tal resultado, ele sublinha na paixão quase demoníaca de Medeia a dependência do mundo e do espaço social em que ela vive”. Esses elementos podem ser percebidos na fala de Medeia.

Eu poderia responder longamente às tuas acusações, se Zeus, meu pai, não soubesse o que fiz por ti e como me foste ingrato. Depois do ultraje ao meu leito, eu não te poderia permitir viver feliz insultando minha dor, nem deixar a filha do rei nem próprio o rei, esse Creonte que a deu a ti, enxotar-me impunemente deste país. E agora me chamas, se quiseres, leoa ou Cila, esse flagelo da costa tirrena. Que me importa? Eu soube, por minha vez, como era preciso ferir-te o coração (EURÍPIDES, 1991, p.56).

Medeia confronta seus mais puros sentimentos maternos, porém, prefere ver seus filhos mortos a fazerem parte de outra família construída por suas lágrimas, culpando Jasão por toda desgraça causada. Essa tensão pode ser percebida no diálogo entre Medeia e Jasão (EURÍPIDES, 1991, p.59),

Jasão: Desgraça, desgraça sobre ti, monstro odioso, carrasco de teus filhos!  
 Medeia: Volta ao palácio e enterra tua jovem esposa.  
 Jasão: Volto, ai de mim! Privado para sempre de meus dois filhos.  
 Medeia: Eles te reservam mais amargas lágrimas, espera pela velhice!  
 Jasão: Ó meus filhos queridos!  
 Medeia: Queridos por sua mãe e não por ti.

O diálogo entre Medeia e Jasão demonstra a proposta de Eurípedes (1991) quanto ao drama, observado no limite tão tênue e frágil entre o amor e o ódio. Na análise do mito pelo viés da literatura, Eurípedes imortalizou a personagem feminina com a ambivalência entre a paixão e o ódio. É interessante observar as considerações de Rougemont (1988, p. 18) sobre o mito, mencionando sua relação com as normas e regras sociais.

[...] Poderíamos dizer, de um modo geral, que um mito é uma história, uma fábula simbólica, simples e tocante, que resume um número infinito de situações mais ou menos análogas. O mito permite a percepção imediata de determinados tipos de relações constantes, destacando-os do emaranhado das aparências cotidianas. Num sentido mais restrito, os mitos traduzem as regras de conduta de um grupo social ou religioso. Têm origem, portanto, no elemento sagrado em torno do qual se constituiu o grupo. (Narrativas simbólicas da vida e da morte dos deuses, lendas que explicam os sacrifícios ou origem dos tabus etc.) [...]

Ele se apresenta como expressão inteiramente anônima de realidades coletivas ou, mais exatamente, comuns. A obra de arte — poema, conto ou romance — distingue-se, portanto, radicalmente do mito. O importante nas obras de arte é precisamente aquilo que não tem importância no mito: sua "beleza" ou sua

"verossimilhança" e todas as qualidades singulares que a consagram (originalidade, habilidade, estilo etc.). Mas, o caráter mais profundo do mito é o poder que exerce sobre nós, geralmente à nossa revelia. O que faz com que uma história, um acontecimento ou mesmo um personagem se transformem em mitos é precisamente esse domínio que exercem sobre nós, a despeito de nossa vontade.

Do mito à literatura, Medeia é a personagem singular que, pelas atrocidades que comete, pode ser tida como louca e/ou vingativa. Contudo, esse mito é uma fonte de reflexão sobre a posição social da mulher no cenário da Grécia, no século V a.C.

Na Grécia antiga "a mulher nunca atingia a maioridade legal. Ela deveria ter sempre um tutor que era, sucessivamente, seu pai, seu irmão mais velho, seu marido, um filho já adulto" (TSURUDA, 2009, p. 25). Podia-se também ser "alguém nomeado pelo marido em testamento, ou, alguém nomeado pelo Estado. Assim, ao partir, Medeia seria uma mulher completamente só e desamparada, algo inimaginável para a sociedade ateniense da época" (TSURUDA, 2009, p. 25).

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da tragédia ou mitologia grega presente na obra dramática de Eurípedes - Medeia, personagem que matou por vingança os próprios filhos por ter sido trocada por uma mulher mais jovem - tem-se uma denúncia do lugar que as mulheres tinham nas relações

cotidianas presentes nas sociedades antigas.

Assim, Medeia é uma mulher que reflete as características históricas, culturais e sociais de sua época.

Na personagem Medeia podem ser observadas características além da loucura e da maldita, a exemplo de um olhar crítico para o ser feminino e as suas características imputadas pelo patriarcado: ser dócil, mãe e retraída, que simbolizavam, perante as normas e a moral da época, a dignidade da mulher. Medeia pode ser interpretada como a busca pela liberdade e autonomia, de um lugar para o "eu" do sujeito feminino que no seu contexto sócio histórico e cultural era atravessado pela exclusão e preconceito. Também, pode ser observada a relação de poder, os interesses econômicos e sociais perpassadas nas relações familiares.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. Poética. In: — et al. **A poética clássica**: Aristóteles, Horácio, Longino. São Paulo, Cultrix, 1985. p. 55-68.

CAIRUS, H. Medéia e seus contrários. **Revista de Letras**, n.27, vol.1/2, Fortaleza, jan. /dez. 2005. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/proaera/Medeia.pdf> Acesso em 20 set. 2017.

CAMUS, Albert. "O mito de Sísifo". In: \_\_\_\_\_. **O mito de Sísifo**. Lisboa: Livros do Brasil, [s.d.], p.113-116.

CANDIDO, Antonio; ROSENFELD, Anatol; PRADO, Décio de Almeida; GOMES, Paulo Emílio Salles. **A personagem de ficção**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva. (Série Debates).

COSTA, E. B. **A Poética de Aristóteles e a Personagem Feminina na Tragédia Grega**. (Dissertação de Mestrado) UNESP de São José do Rio Preto, 2003.

CUNHA, Hugo de Araujo Gonçalves da. **Mulher e Magia em Medeia. SOLETRAS.** Revista do departamento de Letras da FFP/UERJ, 2013.

EURÍPIDES. **Medeia.** Trad. JAA Torrano. São Paulo: Hucitec, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Problemática do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. Série Ditos & escritos, v.1.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

NETO-GUIMARÃES, Edson Moreira. **Gênero e Sexualidade na Atenas Clássica:** um estudo comparativo entre as cortesãs e as esposas atenienses. ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História – Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0836.pdf> Acesso em: jan. 2017.

HOMERO. **Odisséia.** Tradução de Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro, 4ª ed., 2001.

LESKY, A. **A Tragédia Grega.** Trad. J. Guinsburg, Geraldo Gerson de Souza e Alberto Guzik. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LOPES, Giovana dos Santos. **Medeia, de Eurípedes: um olhar sobre tradição e ruptura, na tragédia grega. Revista Urutágua, n.º. 14, v.07, 2008.** Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/014/14lopes.htm> Acesso em: 2 fev. 2017.

POUND, Ezra. **ABC da literatura.** Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1997.

ROUGEMONT, Denis de. **O amor e o ocidente.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

SOARES, Angélica. **Gêneros Literários.** São Paulo: Ática, 1989.

STAIGER, Emil. **Conceitos fundamentais da poética.** Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro,

1972.

TSURUDA, Maria Amália Longo. **Medeia: uma discussão sobre a mulher em Eurípedes. Notandum.** n. 19. Jan/abr 2009. Disponível em: [https://www.academia.edu/31552927/Med%C3%A9ia\\_uma\\_discuss%C3%A3o\\_sobre\\_a\\_mulher\\_em\\_Eur%C3%ADpides](https://www.academia.edu/31552927/Med%C3%A9ia_uma_discuss%C3%A3o_sobre_a_mulher_em_Eur%C3%ADpides) . Acesso em: 20 set. 2017.

#### Endereço para correspondência:

Marcelo Máximo Purificação.  
Centro Universitário de Mineiros, Rua 22 - Setor Aeroporto, Mineiros, GO, CEP 75.830-000  
E-mail: [maximo@fimes.edu.br](mailto:maximo@fimes.edu.br)

#### Como citar este artigo (Formato ABNT):

COSTA, Elce Nunes Nogueira da; PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; TEIXEIRA, Filomena Rodrigues. O Ensino de Filosofia e o Lugar Social da Mulher no Mito de Medeia. **Educação, Psicologia e Interfaces**, vol.1, n.1, p. 6-14, 2017.

**Recebido:** 04/03/2017.

**Aceito:** 05/04/2017.

## O LIVRO DIDÁTICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO RELIGIOSO

### THE DIDATHIC BOOK AND ITS CONTRIBUTIONS TO RELIGIOUS EDUCATION

Maria da Penha Lima da Silva<sup>I</sup>  
Danielle Ventura de Lima Pinheiro<sup>II</sup>

#### RESUMO

O livro didático é uma importante ferramenta de trabalho utilizada pelos professores e manuseada diariamente pelos alunos. No caso do Ensino Religioso, este material didático vem sofrendo mudanças ao longo dos anos, pois sai, paulatinamente, de um caráter prosélito para uma leitura plural do fenômeno religioso, consequência de um esforço contínuo de instituições como o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), que vem dando um novo direcionamento para as abordagens que precisam ser desenvolvidas em sala de aula tomando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER). Estudar o livro didático para o Ensino Religioso, atentando para suas peculiaridades, limitações e capacidade de incentivo à leitura é o objetivo deste trabalho. Para tanto, partiu-se de um estudo de autores que atentam para essas questões próprias deste recurso metodológico, como também se refletiu sobre as abordagens mais específicas, destinadas ao Ensino Religioso. De antemão, o estudo propiciou a apresentação tanto das especificidades do livro didático nesta área do conhecimento, suas utilizações nem sempre adequadas ao que o aluno precisa como também foi capaz de ressaltar os seus pontos positivos partindo, especialmente, da obra de Carniato (2009) como apta a atender ao que vem sendo refletido pelos profissionais da área sobre a proposta para o Ensino Religioso.

**Palavras-chave:** Ensino Religioso. Livro Didático. Leitura.

#### ABSTRACT

The textbook is an important work tool used by teachers and handled daily by students. In the case of Religious Education, this didactic material has undergone changes throughout the years, since it gradually leaves a proselytizing character for a plural reading of the religious phenomenon, the consequence of a continuous effort of institutions such as the Permanent National Forum of Religious Education (FONAPER), which has been giving a new direction to the approaches that need to be developed in the classroom based on the National Curriculum Parameters of Religious Education (PCNER). Studying the didactic book for Religious Education, considering its peculiarities, limitations and ability to encourage reading is the objective of this work. To do so, we started with a study of authors that look at these specific questions of this methodological resource, but also reflected on the more specific approaches, aimed at Religious Education. The study provided a basis for the presentation of both the specificities of the textbook in this area of knowledge, its uses not always adequate to what the student needs, but also was able to highlight their positive points, starting from Carniato's (2009) as apt to attend to what has been reflected by the professionals of the area on the proposal for Religious Education.

**Keywords:** Religious education. Textbook. Reading.

<sup>I</sup> UFPB - Brasil. E-mail: misspenha.rom@gmail.com

<sup>II</sup> UFPB - Brasil E-mail: daniellyventura@hotmail.com

## 1. INTRODUÇÃO

As mudanças prementes aos livros didáticos do Ensino Religioso são fruto de um cenário educacional que vem se pautando no respeito à diversidade religiosa e na necessidade de compreender o fenômeno religioso em suas múltiplas dimensões. Logo, fazem parte de um debate promovido na atualidade pelas universidades e pelo FONAPER por incentivarem um estudo pautado naquilo que está previsto pela LDB/96 e pela CF/88<sup>1</sup>.

Trazer este suporte metodológico à tona é enriquecer a discussão sobre o Ensino religioso tão presente em dissertações e teses brasileiras<sup>2</sup>. Logo, permitirá uma abordagem diferenciada que vai além das mudanças na atualidade, mas pensa especificamente em como elas são capazes de repercutir diretamente no livro didático.

Presente diariamente na sala de aula, este material não pode ser ignorado, pois seu manuseamento eficaz garantirá o sucesso ou o fracasso de todo um trabalho a ser desenvolvido durante o ano letivo. De antemão, destacam-se aqui os prejuízos de seu mau uso e como a correlação deste material com outros recursos enriquecem o cotidiano escolar.

Enfim, pensar o livro didático oportunizará o conhecimento de como as mudanças do cenário brasileiro trazem repercussões na sua utilização e construção e, concomitantemente, como a sua utilização precisa ser refletida com cautela para se garantir o sucesso escolar a partir do incentivo à leitura.

## 2. MATERIAL E MÉTODO

O presente artigo adota como metodologia de estudo a revisão de literatura que inclui pesquisas já publicadas sobre o Ensino Religioso. Assim, partiu-se de um estudo de autores que discutem sobre o referido tema, problematizando sobre o Livro Didático como um dos recursos pedagógicos nessa área. Para estudar o livro didático como recurso metodológico discutiu-se sobre o sentido do termo “didático” e analisou-se a adequação do livro de Carniato (2009), considerando o que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### As Mudanças dos Livros Didáticos do Ensino Religioso

O livro didático pode ser considerado como uma fonte basilar de conhecimento sobre diversas culturas. Contudo, no caso específico do Ensino Religioso, percebe-se que, mediante uma herança colonial, alguns escritos<sup>3</sup> eram voltados para uma só cultura.

<sup>1</sup> Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN) de nº 9.394/96, cujo artigo 33 é modificado, dando origem, a Lei nº 9.475/97 que afirma: Art. 33 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito, à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. Além disso, o Artigo 5, inc. VI da CF/88 prevê como: [...] inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos

religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.

<sup>2</sup> Dentre as dissertações e teses brasileiras aproximam-se desta temática: Brasileiro (2010), Abreu (2009) e Coelho (2009)

<sup>3</sup> São exemplos: “A descoberta do Reino de Deus” (elaborado pela Congregação Salesiana,); Coleção “Mundo Jovem” (elaborada pela equipe de Catequese das Edições Paulinas, anos 70); Coleção “Caminho” (Edições Loyola, formação cristã); Coleção “Meu Cristo Amigo” (Departamento de Catequese das Edições Paulinas); Coleção “Libertação Páscoa” (Secretariado Pastoral e Catequese de Santo Ângelo, editora vozes); Coleção “A escola em busca da Luz”

Sobre a postura da Igreja Católica frente ao Ensino Religioso tem-se a análise de Figueiredo (1995, p.96) que relata:

A partir dos anos 80, são inúmeros os pronunciamentos da Igreja Católica sobre Educação, Educação Religiosa e Ensino Religioso, quer em âmbito universal, quer em nível de Brasil. São tantas as orientações publicadas na forma de documentos eclesiais que merecem ser retomadas e analisadas em seus aspectos significativos.

É válido ressaltar que esses primeiros escritos estavam voltados para uma preocupação da Igreja Católica, direcionada para uma “tendência pedagógica” estruturada num princípio eclesial, objetivando uma proposta tecnicista, focada em textos cristãos. De fato, percebemos, no decorrer da história, que esses escritos sustentavam um Ensino Religioso confessional, tendo como objetivo maior a transmissão da religião cristã.

Atualmente, este quadro já se reverteu com o surgimento de novas propostas didático-pedagógicas, cujo suporte é o Livro Didático, que constitui material necessário para o processo de ensino e aprendizagem. Porém, não deve ser considerado como única fonte de conhecimento disponível para o educando, mesmo sendo utilizado didática e corretamente em sala de aula, pois o professor deve ter consciência da necessidade de um trabalho diversificado e, para tanto, é preciso buscar, em outras fontes, informações ou conteúdos que venham

complementar e enriquecer o ensino e a aprendizagem. Sobre isso Miranda e Luca (2004, p.124) asseguram que:

Sendo este um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas.

A leitura é considerada uma atividade importante na educação. É um ato belo e único o momento que a criança aprende a ler. Esse é um dos objetivos mais relevantes da escola: Ensinar a ler e a escrever. Esses processos se iniciam quando o educando começa a manusear o seu livro didático, seus textos históricos ilustrados com suas belíssimas imagens, que chamam logo a atenção do aprendiz.

O livro didático poderá ser utilizado pelo o professor em situações de aprendizagem, partindo do princípio de manuseio, conhecimento e de atividades de leitura, com interpretações, reflexões sobre o que se lê, oportunizando o diálogo e fazendo com que as ideias vão surgindo, garantindo assim uma diversidade de saberes fundamentais na formação do educando.

[...] o livro didático se destina a promover interações entre o educador e o educando, oportunizando caminhos de acesso ao conhecimento sistematizado como auxiliar do trabalho docente em sala de aula. Desse modo, torna-se imprescindível entender que a educação além de valorizar o aspecto cognitivo do ser humano, contempla também o seu existir no conjunto de suas dimensões: física, afetiva, intelectual, religiosa e social (GOMES, 2010, p. 128).

Cabe ao educador estar também em sintonia com os alunos, despertando neles o interesse pela leitura

(Secretariado Arquidiocesano de Pastoral. Editora, Vozes); outros textos didáticos para subsidiar os professores de ER: Coleção “Educação Nova” (Centro de Pedagogia Religiosa

de Porto Alegre); Coleção “Educação Religiosa Escolar” (CIER – Santa Catarina) Coleção “Educação Religiosa de 1º Grau” (CAER - Porto Alegre – RS). (FIGUEIREDO, 1995, p. 97- 102).

com prazer, aplicando para isso dinâmicas diversificadas em sala de aula, já que o hábito de ler não é unânime entre todos os docentes.

Assim,

Entendemos que o livro didático pode se apresentar como um estimulador para os docentes e discentes, incentivando para uma capacidade criadora, levando-os à descoberta de novos recursos, pois, ele, como um recurso de ensino aprendizagem, se porta possível de constantes complementações por se tratar de um instrumento que converge ao trabalho docente, visto que o uso do livro didático depende do trabalho que o educador se propõe a desenvolver, bem como, de sua visão de mundo (GOMES 2010, 129).

Por outro lado, consideramos que os livros didáticos disponibilizavam leituras cansativas, com textos longos e pouco atraentes para os alunos, sendo este um dos motivos pelos quais eles não desenvolviam o hábito de ler, tendo ainda a falta de incentivo por parte dos professores. Tal aspecto, pode se constituir como um dos entraves, que leva ao desestímulo das crianças, quando sentem dificuldades de ler.

Além disto, o livro quando é utilizado pelo professor como o elemento principal e único recurso do processo de ensino e aprendizagem pode se tornar pouco estimulante e perder sua função de recurso auxiliar da mediação do conhecimento. Freitag, Costa e Motta (1989, p.123-124) apontam pontos importantes sobre o livro didático e destacam que ele

[...] não é visto como um instrumento de trabalho auxiliar na sala de aula, mas sim como a autoridade, a última

instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na aula. Essa falta de crítica em relação ao livro didático vem acompanhada de uma visão estreita em relação ao que é útil necessário e recomendável para o aluno.

Assim, não se nega a contribuição do livro didático como um instrumento do ensino e aprendizagem, mas deve-se ter restrições ao seu uso como único responsável pelo aprendizado dos discentes. O aprendiz leitor, por sua vez, precisa da informação, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor. Diante disso, partir-se-á, agora, para uma análise do livro didático como recurso metodológico.

### **O Livro Didático como Recurso Metodológico: uma Experiência de Êxito?**

Para estudar o livro didático como recurso metodológico, pensamos primeiramente no sentido do que significa semanticamente o termo “didático”, pois o consideramos como fundamental para que o livro utilizado em sala de aula atinja a sua real finalidade, que é a de garantir o aprendizado dos alunos. Em seguida, apontamos ainda a adequação do livro de Carniato (2009) ao que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, partindo de uma visão geral do livro didático em si para uma visão mais específica, o que nos leva a discutir sobre a realidade do Ensino Religioso atual adentrando a sala de aula a partir deste recurso metodológico.

Diante disso, sobre a didática, corrobora-se com Castro (2006, p.21), quando ele assegura que:

A importância da Didática tem uma determinada contribuição ao campo educacional, que nenhuma outra disciplina poderá cumprir. E nem a teoria social ou a econômica, nem a cibernética ou a tecnologia do ensino, nem a psicologia aplicada à educação atingem o seu núcleo central: o Ensino.

O autor destaca o caráter crucial da Didática,

superando o lugar de vários campos educacionais. Entende-se aqui a educação como o ponto de abordagem maior da Didática. Logo, compreende-se que é na Didática que se devem estudar características e métodos de ensino que respeitem o desenvolvimento do homem, considerando seu processo histórico, social e cultural. Cabe ao educador estar atento às peculiaridades de cada aluno, procurando considerar sua bagagem cultural, respeitando suas limitações e seus conhecimentos prévios, independentemente de classe sociocultural e religiosa.

A responsabilidade do professor é intensa na questão didática e sua formação é o que garante, inclusive, o bom manuseamento do livro didático em sala de aula. É a sua formação que garantirá a existência de um ensino pleno capaz de envolver os discentes e de motivá-los à utilização do livro didático, pois a Didática

[...] oferece uma contribuição indispensável a formação dos professores, sintetizando no seu conteúdo a contribuição de conhecimentos de outras disciplinas que convergem para o esclarecimento dos fatores condicionantes do processo de instrução e ensino, intimamente vinculado com a educação e, ao mesmo tempo, provendo os conhecimentos específicos necessários para o exercício das tarefas docentes (LIBÂNEO, 2013, p.74).

Neste emaranhado de conhecimentos necessários ao professor para atuar em sala de aula, para melhor conduzir o aprendizado dos seus alunos, cumpre um papel especial o livro didático que seria, então, aquele livro

que se adequa aos pressupostos da Didática, que contribui para que o conhecimento realmente ocorra. Porém, o livro didático não pode ser considerado como único recurso, mas precisa ser compreendido como aquele que tem uma linguagem adequada à realidade do discente e que está acessível ao aluno diariamente, não podendo ser desperdiçado.

O Livro Didático pode ser considerado como fundamental para todos os componentes curriculares, pois este é um excelente recurso metodológico que vai enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, Junqueira (2002, p.91) afirma que:

O livro didático do ER pode despertar o aluno para os aspectos transcendentais da existência como: a busca do sentido radical da vida, a descoberta de seu compromisso com o social e a conscientização de ser parte de um todo. Esse processo de despertar e descobrir, que é permeado de ações, gestos e palavras, símbolos e valores, que só adquirem significação na vivência, na participação e na partilha.

Os livros do Ensino Religioso da autora Carniato, possibilitam, no trabalho didático-pedagógico, a realização de técnicas atrativas, que apresentam uma diversidade de dinâmicas que vão despertar nos educandos uma maior participação nessa teia de saberes voltados para a diversidade cultural religiosa. Nos livros didáticos estão contidos os subsídios que vão ampliar o conhecimento da origem e da formação da ideia do transcendente na experiência humana. Segundo Carniato (2009, p.05):

A coleção de ensino religioso fundamental oferece: metodologia que favorece a observação do fenômeno religioso, a reflexão que leva a perceber pontos de unidade e de sentido nas várias tradições religiosas, a informação que possibilita a atitude de diálogo e reverência e a experiência que educa para atitudes conscientes e transformadoras.

Nesse caso verificamos que esta coleção está em

consonância com os PCNER<sup>4</sup>, pois oferece uma proposta norteadora para o trabalho pedagógico do professor de Ensino Religioso nos moldes do FONAPER<sup>5</sup>, envolvendo não só os docentes, mas também os discentes para busca da pesquisa aplicada às Ciências das Religiões.

As lendas também são apresentadas nas leituras da Obra de Carniato (2010, p. 10), pois se apresentam bem aplicadas quando se referem ao “Eixo Ethos dos povos e das culturas”<sup>6</sup>, fazendo abordagem sobre os costumes e valores dos povos e de suas religiões. Corroborando com a relevância deste estudo para área, Gomes (2010, p. 120) considera que esta atende ao objetivo de “despertar o educador do ER para a riqueza simbólica que estas lendas possuem, pois consideramos que as lendas transmitem e ensinam novas formas de comportamento, veiculando informações que são transmitidas de geração a geração” [...].

Nesse caso, destacamos a leitura como ponto fundamental para o crescimento sociocultural do educando. O professor é a

figura-chave no processo educacional, pois da imbricação de fatores que envolvem sua formação técnica profissional e dos saberes de sua vivência, tanto na profissão quanto na vida pessoal, dependerá significativa parcela do projeto educacional que compõe a realidade de nossas escolas.

Entendemos que o papel do professor assume uma importante responsabilidade quanto à sua formação, e que deve sempre exercer com eficácia e eficiência a sua tarefa de ensinar e educar. Uma realidade educacional de qualidade depende muito do envolvimento deste profissional. Neste sentido, não podemos deixar de refletir sobre os processos de formação e desenvolvimento profissional, destacando e desafiando novos caminhos e novos saberes para os educandos.

Em face disto percebemos que Gomes (2010, p. 128) assevera ainda que: “[...] o livro didático se destina a promover interações entre o educador e o educando, oportunizando caminhos de acesso ao conhecimento sistematizado como auxiliar do trabalho docente em sala de aula”. Enfim, é relevante o Ensino Religioso e o papel do professor ao utilizar o livro como uma ferramenta de maneira adequada, envolvendo seus alunos no uso e leitura crítica do

<sup>4</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) foi um documento elaborado com o objetivo de sustentar a substituição do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira, que versa sobre o Ensino Religioso nas Escolas Públicas. Trata-se de uma proposta inovadora para o Ensino Religioso que tem como principal característica a mudança desse componente curricular do campo religioso para o campo secular.

<sup>5</sup> O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) originou-se de algumas experiências de acolhimento e respeito entre igrejas cristãs que levaram, posteriormente, a repensar o Ensino Religioso com uma nova visão. Grupos de educadores, entidades religiosas, universidades e secretarias de educação, sentiam a necessidade de encaminhar uma nova forma de ministrar o Ensino Religioso, que acolhesse a diversidade cultural religiosa brasileira.

<sup>6</sup> O Ensino Religioso conta com cinco eixos temáticos

organizadores dos conteúdos: Culturas e Tradições Religiosas: que contemplam aspectos do fenômeno religioso, ou seja, função e valores das Tradições Religiosas, relação entre Tradição Religiosa e ética humana, existência histórica e destinação humana nas diferentes culturas etc. Textos Sagrados ou Tradições Oraís: que transmitem as verdades de fé através das narrativas sagradas e seus contextos culturais, e as tradições orais que não possuem textos escritos, porém seguem as suas normas e preceitos éticos.; Teologias: estudo do conjunto de afirmações e conhecimentos elaborados sistematicamente pelas Tradições Religiosas, a respeito das divindades, fé, vida pós-morte, a realidade da existência humana, entendida como ressurreição, reencarnação, ancestralidade ou nada além da morte; Ritos: estudo das práticas celebrativas das Tradições Religiosas, com seus ritos, rituais, símbolos e suas espiritualidades; Ethos: Valor moral, formado pelo conjunto de valores que dão o sentido do viver humano e o princípio da alteridade sob a perspectiva religiosa propagada pelas tradições. FONAPER (PCNER 2002, p. 32-38).

mesmo, considerando a junção de outros conhecimentos e materiais, a fim de que ele consiga, de fato, aprender cada vez mais sobre a diversidade religiosa e respeite os diferentes credos existentes em sala de aula e fora dela.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É comum buscar compreender o Ensino Religioso a partir de pesquisa de campo ou de uma visão histórica que enfatiza o seu caráter prosélito e mudanças atuais. O diferencial deste estudo foi o de compreender e refletir o Ensino Religioso a partir do livro didático, recurso metodológico alvo de debates em diversos componentes curriculares.

Para além das mudanças de seus conteúdos, foi exposto aqui como o livro didático consegue trazer contribuições no aprendizado do aluno e a necessidade de se agregá-lo a outras leituras. Para tanto, é a formação do professor que fará com que ele tenha didática suficiente para conduzir a sala de aula de forma clara e atraente ao seu público.

Assim, ao se chamar atenção para o livro didático como recurso metodológico, damos a oportunidade de cada professor refletir sobre as suas práticas pedagógicas e de pensar como este recurso tem sido utilizado e como ele é capaz de proporcionar situações de aprendizado.

Enfim, este artigo aborda uma possibilidade de refletir sobre o papel do livro didático no contexto escolar, suas

mudanças em consonância com a atualidade e as possibilidades de seu uso e a visão respeitosa para todas as religiões, respeitando aquilo que está disposto na LDB/96 e na CF/88.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Gilton. **O ensino religioso como instrumento para minimizar as desigualdades sócio-educacionais no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Teologia) Faculdades EST, São Leopoldo, 2009 (p. 38-61).

BRASILEIRO, Marislei de Sousa Espíndula. **Ensino religioso na escola: o papel das ciências das religiões**. Doutorado (Ciências da Religião). PUC-GO, GOIÂNIA, 2010.

CARNIATO, Maria Inês. **A Religião no Mundo**. Ed. Revista e Ampliada. 6º ano Professor. Paulinas. 2009.

CASTRO, Amélia D. de. **A Trajetória Histórica da Didática**. Série Ideias, n.11. São Paulo: FDE, 1991 p.15-25. In <[www.crmariocovas.sp.gov.br/amb](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb)>>. Acessado em 20 de março de 2006.

COELHO, Maria Efigênia. **Educação e Religião como elementos para a superação da Intolerância Religiosa**. Integração e Relação na Compreensão do Ensino Religioso. Dissertação (Mestrado em Teologia), Faculdades EST, São Leopoldo, 2009.

FIGUEREDO, Anísia de Paulo. **O Ensino Religioso no Brasil: tendências, conquistas, perspectivas**. 2 edição. Petrópolis RJ: Vozes, 1996. (Coleção Ensino Religioso Escolar. Série Fundamentos).

\_\_\_\_\_. **Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995. (Coleção ensino religioso escolar. Série fundamentos).

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. R., **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

GOMES, Eunice Simões Lins et al. **As Lendas nos Livros Didáticos: uma análise mítica**. (Orgs). FERREIRA, Santos Marcos. GOMES, Eunice Simões Lins. **Educação & Religiosidade: imaginários da diferença**. Ed. Universitária UFPB. 2010.

**JUNQUEIRA, Sergio. O processo de Escolarização do Ensino Religioso no Brasil.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

**LIBÂNEO, José Carlos. Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

**Como citar este artigo (Formato ABNT):**

SILVA, Maria da Penha Lima da; PINHEIRO, Danielle Ventura de Lima. O livro didático e suas contribuições para o ensino religioso. **Educação, Psicologia e Interfaces**, vol.1, n.1, p. 15-22, 2017.

**Recebido:** 04/03/2017.

**Aceito:** 05/04/2017.

## TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

### INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

Cássia Cristina de Oliveira<sup>1</sup>

#### RESUMO

O artigo tem o intuito de discorrer sobre o uso das novas tecnologias da informação e comunicação na prática docente. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre as tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino aprendizagem no qual foi possível obter informações sobre o conhecimento, utilização e contribuição das tecnologias na prática pedagógica. A metodologia adotada nessa pesquisa é a revisão da literatura. A ação educativa, com o envolvimento das TIC's, poderá ser desenvolvida na perspectiva de promover a experimentação, a descoberta e a construção de aprendizagem significativa. A mediação do processo de ensino aprendizagem com o uso dessas ferramentas requer uma avaliação tanto do processo quanto do resultado. A escola não está alheia à sociedade, mas imersa nela e, assim, é influenciada o tempo todo pelas modificações ocorridas em todas as esferas. As tecnologias de informação (TIC's) são relevantes para o processo de ensino-aprendizagem, e seu uso de maneira crítica e criativa possibilita o desenvolvimento do estudante. Porém, para que isso realmente aconteça são necessárias competências e habilidades tecnológicas e pedagógicas do docente para mediar a construção do conhecimento.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Ensino. Prática Pedagógica. Tecnologias.

#### ABSTRACT

The article aims to discuss the use of new information and communication technologies in teaching practice. For this, a bibliographic survey was carried out on information and communication technologies in the learning teaching process in which it was possible to obtain information about the knowledge, use and contribution of the technologies in pedagogical practice. The methodology adopted in this research is the literature review. The educational action, with the involvement of ICTs, could be developed with the perspective of promoting experimentation, discovery and the construction of meaningful learning. The mediation of the teaching-learning process through the use of these tools requires an evaluation of both the process and the outcome. The school is not alien to society, but immersed in it, and thus is influenced all the time by changes in all spheres. Information technologies (ICTs) are relevant to the teaching-learning process, and their use in a critical and creative way enables student development. However, for this to happen, it is necessary to have the pedagogical and pedagogical skills and abilities of the teacher to mediate the construction of knowledge.

**Keywords:** Technologies. Pedagogical Practice. Teaching. Learning.

<sup>1</sup> SEE/DF – Brasil. E-mail: [cassiayan@gmail.com](mailto:cassiayan@gmail.com)

## 1. INTRODUÇÃO

A educação ainda significa possibilidades de mudanças das posições socioeconômicas assimétricas que vigoram na atualidade. Para isso, é importante que os conteúdos trabalhados estejam a serviço da aprendizagem da constituição e/ou restauração do educando como ser humano singular e também como cidadão (LUCKESI, 2009).

No atual contexto educacional, entende-se que não é possível pensar na formação dos docentes sem que estejam presentes as ferramentas tecnológicas, como o computador e a internet. Com isso, as estratégias para a aprendizagem constituem-se na arte de definir sobre um conjunto de recursos, que auxiliem no alcance dos objetivos educacionais propostos para o aluno, processo que envolve desde a organização do espaço da sala até a seleção do material a ser usado, como por exemplo recursos audiovisuais, visitas técnicas, internet, etc. (MASETTO, 2003).

A entrada dos computadores na escola possibilitou a criação de um novo espaço dentro do ambiente escolar: a Sala de Tecnologia Educacional (STE). Entretanto, é importante ressaltar que o acesso às tecnologias da informação e comunicação não acontece simplesmente com a instalação dos computadores na escola, nesse espaço diferenciado, mas pela necessidade de mediação de professores, por meio do desenvolvimento de hábitos e saberes docentes para trabalhar, acessar e interagir com essas tecnologias no cotidiano da escola. Nesse sentido, avançar para além da simples

implementação técnica de computadores nas escolas, significa projetar análises sobre como as relações didáticopedagógicas acontecem a partir das novas tecnologias e que dificuldades há nessas relações (QUILES, 2008, p.13).

Nesse sentido, é importante ressaltar que as ferramentas de TI devem ser utilizadas de forma adequada e aliadas aos objetivos do ensino-aprendizagem para que possibilitem o crescimento do estudante. A utilização das TIC's vem mobilizando os educadores no sentido de construir e mediar o conhecimento. Com vistas nesses pressupostos, o presente artigo tem o intuito de discorrer sobre o uso das novas tecnologias da informação e comunicação na prática docente.

## 2. MATERIAL E MÉTODO

Foi realizado um levantamento bibliográfico sobre as tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem, no qual foi possível ter informações sobre o conhecimento, utilização e contribuição das tecnologias na prática pedagógica. Para isso, valeu-se como metodologia de pesquisa no presente artigo a revisão da literatura.

“Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas” (GIL, 2002, p.44). A revisão é um tipo de pesquisa que faz uso de fontes de informações bibliográficas ou eletrônicas para obter resultados de estudos de outros pesquisadores, com a intenção de fundamentar teoricamente um determinado objeto de estudo (ROTHER, 2007).

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação é adquirida ao longo da vida dos indivíduos e envolve a leitura, a interpretação e a

assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos que ocorrem de maneira isolada ou em contato com grupos e organizações. A cultura é relevante para entender os processos educativos. A cultura é percebida como modos, formas e processos de atuação dos homens dentro de um determinado contexto histórico, onde ela se constrói e está constantemente se modificando, estando continuamente influenciada por valores que se sedimentam em tradições e são transmitidos de uma geração para outra (GOHN, 2001).

A educação informal é própria da educação em seu sentido lato, ou seja, o que se adquire ao longo da vida e a educação não formal pode ser entendida como aquela modalidade vinculada às ONGS, clubes, academias, etc.. A valorização dos processos de aprendizagem em grupos e a importância dos valores culturais que articulam as ações das pessoas é importante para vida do ser humano. Assim, o campo da Educação é ampliado para outras dimensões além da escola, abrange não só conteúdos teóricos e práticos, mas também, valores e atitudes para viver, sobreviver e desenvolver a capacidade humana.

A educação em seu sentido estrito, também chamada de educação escolar ou educação sistemática é aquela que tem, no seu bojo, um compromisso político, ético e com a formação voltada para o exercício da cidadania. Além do mais, a educação é meio de transformação social e cada vez mais a Escola exercerá ou poderá exercer um papel

que a ela jamais foi atribuído em tempos passados: o de ser a instituição formadora dos seres humanos (RODRIGUES, 2001, p. 253).

A instituição escolar como impulsionadora do desenvolvimento da pessoa, requer práticas docentes alicerçadas em uma postura crítica. O educador não deve perder de vista o educando na totalidade, por isso é relevante direcionar sua prática a partir de princípios norteadores de uma ação cidadã, criando o espaço da receptividade viva para o aluno, oferecendo-lhe condições para que se sinta num espaço seguro, sem ameaças, julgamentos ou desqualificações.

[...] Nesse contexto, o educando aprende e, por aprender, se desenvolve [...] O, então, educador é aquele que acolhe, nutre, sustenta e confronta o educando, tendo em vista oferecer-lhe condições para que construa e siga seu caminho na vida com criatividade e independência (LUCKESI, 2009, p. 47).

Libâneo (1997) fez importantes contribuições para a discussão da educação como meio que possibilita transformação social e que propõe uma educação cidadã, ética, social e profissional. Ainda, pontua que as concepções pedagógicas de cunho crítico consideram a educação como meio de emancipação humana que possibilita transformação nas relações sociais.

Para que ocorra crescimento e o exercício da cidadania no Brasil é necessária a efetivação e qualificação da escolarização básica, com o enfrentamento das dificuldades do sistema de ensino como um todo. Isso requer melhorias na condição de trabalho do professor, nas práticas de gestão escolar, na questão pedagógica e didática interna à escola (LIBÂNEO, 1997). As mudanças no contexto educacional precisam se adequar às necessidades sociais e, dentro desse contexto, usar as novas ferramentas, entre elas as TIC's como apoio e

manutenção do aprendizado.

### **TIC's nos Processos Educativos**

As TIC's podem ser definidas como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com o objetivo de proporcionar mudanças e transformações no cotidiano das pessoas. Conforme Garcia et al (2011) a tecnologia digital interativa é uma produção inventada pelo homem que requer a comunicação interativa, onde as pessoas têm possibilidades para intervir no conteúdo ou programa com o qual interagem, sendo que a ferramenta tecnológica é a mediadora desse processo, que é dialógico.

As TIC's são utilizadas das mais variadas formas, no dia a dia, na indústria, no comércio, no setor de investimentos, na educação e nos processos de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento de hardwares e softwares diversificou as diversas formas de utilização e operacionalização da comunicação e dos processos decorrentes em meios virtuais.

O maior impulso desses recursos ocorre no meio social, sendo que sua utilização popular fez com que as pessoas comuns se familiarizassem com as novas tecnologias. O aprimoramento desses recursos foi criando novos sistemas de comunicação e informação, contribuindo para a criação das redes sociais.

Cada vez mais pessoas buscam interagir utilizando meios como o e-mail, o chat, os fóruns, a agenda de grupos online, comunidades virtuais, web cam, entre outros,

revolucionando as relações humanas. A troca de informações gera novos conhecimentos e competências entre os profissionais.

Garcia et al (2011) afirmaram que o avanço e a disseminação das TIC's na sociedade são amplamente significativos e têm a possibilidade de transformar o comportamento das pessoas, podendo gerar um descompasso entre as gerações de quem ensina e de quem aprende. Os pesquisadores ressaltam que esse processo acarreta, inevitavelmente, consequências e questões a serem discutidas na Educação.

A escola é o espaço mais apropriado para a conquista da cultura, da ciência e para o desenvolvimento intelectual. No entanto, as suas condições e o seu funcionamento são modestos para disputar espaço com os meios de comunicação e outras linguagens (LIBÂNEO, 1997).

Com isso, é relevante e necessária a integração das tecnologias aos processos educativos, especificamente das TIC's, uma vez que elas estão cada vez mais presentes no cotidiano dos estudantes e que seu uso na educação, no trabalho e em outros contextos, é uma competência básica a ser possibilitada pelos educadores no conjunto do currículo escolar e de suas disciplinas (RIBEIRO; CASTRO; REGATTIERI, 2007). Então, cabe ao educador investir em estratégias que lhe possibilitem familiarizar-se com as TIC's.

As diferentes formas de integração das TIC's são criadas para facilitar o desenvolvimento e a interação, aspecto que favorece o processo educativo e possibilita o avanço da educação no país. Contudo, o uso das TIC's no processo de ensino aprendizagem depende de vários fatores que estão interligados entre si, tais como formação profissional, a competência para interagir usando as novas tecnologias, a

infraestrutura do ambiente, os recursos tecnológicos disponíveis ao estudante, os recursos motivacionais e a autonomia.

### **As TIC's e o processo de ensino-aprendizagem**

A sociedade contemporânea é a sociedade da informação e do conhecimento, na qual a aprendizagem não se constrói somente nos espaços de sala de aula centrado no professor, na função e papel de transmissor do conhecimento. Aliás, o ensino demanda que o professor seja o mediador na construção do conhecimento, construído ao longo da vida da pessoa, aprimorado na escola e que pode ser reelaborado sempre que novas demandas surgirem no cotidiano de cada um.

Por isso, considera-se que a tecnologia não gera a aprendizagem por si só (BOGDANOV, 1999) e pode ser vista como complementar e facilitadora da organização e eficácia do processo de ensino e aprendizagem, permitindo atender às necessidades individuais.

Partindo desse pressuposto Ribeiro, Castro e Regattieri (2007) pontuam que as tecnologias por si mesmas não são capazes de gerar transformações na relação pedagógica, podendo atuar tanto para sustentar um modelo educativo conservador quanto para possibilitar uma aprendizagem contextualizada, interdisciplinar, interativa, colaborativa e prazerosa.

Peixoto e Araújo (2012), com base em um estado da arte realizado sobre o uso do

computador na educação escolar, no período de 1997 a 2007 no Brasil, apresentam os fundamentos do discurso predominante sobre as relações entre as tecnologias e a educação e sugerem duas visões sobre os usos do computador na educação: uma visão instrumental, que demonstra a incorporação das TIC's enquanto recursos didático-pedagógicos moldados pelas pessoas, e outra visão da tecnologia como um instrumento que define a configuração social e cultural.

Além do mais, Alonso (2008) questiona o papel central que muitas vezes é atribuído às TIC's, na posição de instrumentos modificadores das práticas dos docentes. Ainda salienta que o uso das TIC's no contexto escolar e as significações sobre elas têm implicado transformações que relativizam a função do professor como transmissor de conhecimento, deslocando o centro da questão para o "protagonismo" dos estudantes. O problema é que a escola, como instituição, está ainda marcada pela lógica da transmissão, fazendo colidir com a lógica das TIC's e a lógica escolar.

Utilizar as tecnologias digitais nos processos educativos requer postura ativa e crítica do educador. Uma vez que o domínio das TIC's poderá criar oportunidades na prática docente para reflexão, construção e integração de conceitos; para isso é preciso

[...] superar a crença de que a tecnologia é neutra e serve como simples instrumento facilitador do trabalho pedagógico assim como de que ela possui capacidade e autonomia para estabelecer, por si mesma as mudanças e as transformações de paradigmas (GARCIA et al. 2011, p.86).

As TIC's podem ser utilizadas no trabalho docente de maneira crítica e criativa, mas, para isso, algumas competências são necessárias (Quadro 1).

Garcia et al. (2011) organizaram as competências em quatro grandes eixos: tecnológico, pedagógico, sujeito e exploratório, considerando sua relação de proximidade e identificação.

**Quadro 1-** Competências para uso das TIC's no trabalho docente.

<p><b>TECNOLÓGICA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio de ferramentas e aplicativos para integrar as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.</li> <li>- Saber fazer escolhas conscientes das tecnologias.</li> <li>- Domínio de ferramentas de criação e aplicação com o uso da internet.</li> </ul>	<p><b>PEDAGÓGICA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de criar materiais e produzir tarefas.</li> <li>- Adaptação a novos formatos e processos de ensino.</li> <li>- Produção de ambientes que potencializam a aprendizagem.</li> <li>- Compreensão intelectual do meio digital.</li> </ul>
<p><b>COMPETÊNCIAS</b></p>	
<p><b>SUJEITO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão das ferramentas intelectuais.</li> <li>- Competência comunicacional: linguísticas, contextuais, interativas.</li> <li>- Levar em consideração o afeto nas relações entre professor, aluno e meio digital.</li> </ul>	<p><b>EXPLORÁTORIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber como aprender, conhecer os estilos de aprendizagem.</li> <li>- Formação para o uso livre e criativos das mensagens.</li> <li>- Conhecer as tecnologias de comunicação em massa e explorá-las como ferramentas capazes de potencializar a relação de ensino-aprendizagem.</li> </ul>

**Fonte:** Garcia et al (2011, p.86).

Essas competências são necessárias para o docente que usa as TIC's assumir o papel de mediador no processo de ensino aprendizagem. Além disso, Ribeiro et al. (2007) sugerem que é possível potencializar o trabalho escolar, por meio do uso e da criação de recursos tecnológicos, sendo que os envolvidos nos processos educativos

podem ser consumidores e também produtores de tecnologias.

As TIC's são necessárias em diversos setores da sociedade, a exemplo da escola. A tecnologia de certa forma já faz parte da educação há séculos, desde o livro impresso, do uso do lápis e do quadro-negro, da televisão e vídeo em sala, e seu desenvolvimento atinge as formas de vida na sociedade, sendo que a escola tem uma "função mediadora entre a cultura hegemônica da comunidade social e as exigências educativas de promoção do pensamento reflexivo" (LITWIN, 2001, p. 131). Em outras palavras, poderíamos afirmar que contexto escolar está sendo constantemente modificado, o uso do "quadro e do giz" como os principais recursos didáticos estão sendo substituídos por computadores, TV, vídeo, rádio e outras tecnologias (MORAN, 2005). Assim, a incorporação das tecnologias, mesmo de forma lenta e restrita, vem acontecendo.

[...] as apropriações das tecnologias pelas escolas passam por três etapas, sendo que na primeira, as tecnologias são utilizadas para melhorar o que já se vinha fazendo (melhorar o desempenho e a gestão, automatizar processos, diminuir custos). Na segunda etapa, a escola insere parcialmente as tecnologias no projeto educacional. [...] desenvolve alguns projetos, há atividades no laboratório de informática, mas mantém intocada estrutura de aulas, disciplinas e horários. Na terceira, que começa atualmente, como o amadurecimento de sua implantação e o avanço da integração das tecnologias, as universidades e escolas repensam seu projeto pedagógico, seu plano estratégico, e introduzem mudanças significativas [...] (MORAN, 2007, p.1)

Conforme Demo (1991) apud Sampaio e Leite (2001) na atualidade, com o avanço tecnológico, a escola tem a função de preparar os cidadãos para o trabalho e para a vida. Se ficar à margem do processo de "tecnologização" da sociedade, corre o risco de se tornar defasada, desinteressada, alienada, e de não

cumprir suas funções.

Pela incorporação das novas tecnologias no cotidiano da escola é possível uma diversificação de conhecimentos, além de uma renovação das formas de se atingir o conhecimento, tendo a tecnologia como objeto e como meio de se chegar ao conhecimento. Através da utilização de uma diversidade de recursos tecnológicos no ambiente escolar, é possível que o aluno se familiarize com a gama de tecnologias existentes na sociedade, possibilitando que estas sejam desmistificadas e democratizadas (QUILES, 2008, p.12).

Existe a necessidade de formação continuada do professor para que ele possa fazer uso adequado das TIC's, facilitar e mediar a construção do conhecimento do estudante e auxiliar na superação das desigualdades sociais. A utilização das TIC's na sala de aula só será útil quando o professor dispuser de ferramentas para interpretar, refletir e dominá-las criticamente.

As TIC's na escola, conforme Moran (2009) requerem um docente como mediador e organizador de processos e não como reprodutor de informações; que seja um profissional capaz de transformar o espaço escolar, modificar e inovar o processo de ensino-aprendizagem. A escola não atenderá às demandas de seus alunos somente com a disponibilidade das TIC's; aliás, é necessária a formação continuada dos professores para que a mediação do conhecimento, com seu uso, ocorra de maneira crítica.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As TIC's constituem um conjunto de recursos tecnológicos que podem possibilitar

modificações na vida das pessoas. Na educação, podem contribuir com o processo de ensino aprendizagem à medida que são utilizadas como mais um recurso pedagógico auxiliar da mediação do conhecimento.

A ação educativa, com o envolvimento das TIC's, poderá ser desenvolvida na perspectiva de promover a experimentação, a descoberta e a construção de aprendizagem significativa. A mediação do processo de ensino-aprendizagem com o uso dessas ferramentas requer uma avaliação tanto do processo quanto do resultado.

A escola não está alheia à sociedade; ao contrário, está imersa nela sendo influenciada todo tempo pelas modificações ocorridas em todas as esferas sociais. Considerando a importância que as TIC's têm na atualidade é relevante discutir sobre seu uso, buscando superar as fragilidades de sua inserção na ação pedagógica.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, K M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104, Especial, p. 747-768, out. 2008.

BOGDANOV, D. **Information & communication technologies impact on academic curricula**. *Educational Technology & Society*, v. 1, n. 2, 1999.

GARCIA, M. F. et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, M. G. M. **Educação Não-Formal e Cultura Política**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J C. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola. In: GHIRALDELLI, J. P.. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997, pp.

127-176.

LITWIN, E. (Org.). **Tecnologia Educacional: políticas, histórias e propostas**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

LUCKESI, C. C. O Educador: qual o seu papel na contemporaneidade? In: D'ÁVILA, C.. **Ser professor na contemporaneidade: desafio, ludicidade e protagonismo**. Curitiba: Editora CRV, 2009, pp. 41-52.

MASETTO, M. T. **Competências do Professor Universitário**. São Paulo: Summus Editora, 2003.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Papirus Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. As possibilidades das redes de aprendizagem. Texto adaptado do capítulo 4 do livro **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**, da Editora Papirus, p.89-111, 2007. Disponível em: [http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias\\_educacao/redes\\_aprendizagem.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/redes_aprendizagem.pdf) Acesso em: 2 jan. 2017.

PEIXOTO, J. P.; ARAÚJO, C. H. S. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 253-268, jan./mar. 2012.

RIBEIRO, A; CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. M. G. **Tecnologias na sala de aula: uma experiência em escolas públicas de ensino Médio**. Brasília: UNESCO, MEC, 2007.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 76, out./2001.

QUILES, Cláudia Natália Saes a relação escola, tecnologia, ensinar e aprender: a teoria crítica como suporte de análise. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <http://200.19.105.203/index.php/arteinclusao/article/view/1629> Acesso em: jan. 2017.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão

sistemática X revisão narrativa. **Acta Paul Enferm**, n. 20, v.2, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v20n2/a01v20n2.pdf> Acesso em jan. 2017.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S.. **Alfabetização tecnológica do professor**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

#### Endereço para correspondência:

Cássia Cristina de Oliveira.  
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal,  
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.  
Quadra SBN Quadra 2, Asa Norte, 70040020 - Brasília, DF  
- Brasil - Caixa-postal: 73350106.  
E-mail: [cassiayan@gmail.com](mailto:cassiayan@gmail.com)

#### Como citar este artigo (Formato ABNT):

OLIVEIRA, Cássia Cristina de. As tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem. **Educação, Psicologia e Interfaces**, vol.1, n.1, p. 23-30, 2017.

**Recebido:** 02/01/2017.

**Aceito:** 05/02/2017.

## A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO E DO TREINAMENTO NAS ORGANIZAÇÕES

### THE IMPORTANCE OF MOTIVATION AND TRAINING IN ORGANIZATIONS

Ana Paula Teodora Gomes<sup>1</sup>

#### RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de descrever a influência da motivação e o impacto do treinamento nas organizações. É um trabalho de caráter bibliográfico, em que se busca a associação entre a motivação e os resultados de treinamentos aplicados nas organizações. A motivação poderá ser intrínseca ou extrínseca e possibilita verificar o quanto um profissional está disposto a investir na organização em que trabalha mediante o desempenho das tarefas executadas. Os treinamentos dentro das organizações são importantes para a melhoria da qualidade dos colaboradores; consequentemente, eles podem apresentar melhores resultados no desempenho de suas atividades. Os treinamentos bem planejados e executados, aliados à motivação e iniciativa (atitude) dos treinandos poderão gerar bons resultados, implicando no retorno esperado por parte das organizações que investiram na qualificação/treinamentos de seus colaboradores

**Palavras-chave:** Motivação. Organização. Treinamento.

#### ABSTRACT

This research aims to describe the influence of motivation and the impact of training on organizations. It is a work of bibliographic character, in which the search between the motivation and the results of the training applied in the organizations is sought. The motivation may be intrinsic or extrinsic and makes it possible to verify how much a professional is willing to invest in the organization in which he works by performing the tasks performed. Training within organizations is important for improving the quality of employees; consequently, they can present better results in the performance of their activities. Well-designed and executed trainings, combined with the motivation and initiative (attitude) of the trainees, can generate good results, implying the expected return on the part of the organizations that invested in the qualification / training of their collaborators.

**Keywords:** Motivation. Organization. Training.

<sup>1</sup>Cati Tecnologia, Mineiros – Brasil.

## 1. INTRODUÇÃO

Existe dentro de diversas áreas um fator que está relacionado com as mudanças enfrentadas por pessoas e empresas: a globalização, que provocou uma maior competitividade no mercado principalmente desde o início do século XXI. Neste cenário, as organizações, para se manterem no mercado, necessitam de investimentos, incluindo a gestão de pessoas.

Segundo Depieri (2006), a área de gestão de pessoas tem assumido cada vez mais um papel estratégico nas organizações, tornando a mão de obra humana o diferencial diante da padronização dos produtos, dos preços e da qualidade no mercado competitivo. Quanto a esta questão, as empresas devem entender que há dois fatores importantes para o sucesso de qualquer equipe de colaboradores, que são a motivação e os treinamentos (capacitação dos trabalhadores). O treinamento é compreendido como

[...] uma ação direcionada para atividades atualmente desempenhadas, o desenvolvimento pode ser entendido como ação orientada para o crescimento pessoal e profissional do funcionário e sem vínculo estreito com as atividades, presentes ou futura, demandas por determinada organização e a educação é uma ação voltada para atividades que serão desempenhadas em um futuro breve (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 17).

Existem atualmente investimentos para propiciar o desenvolvimento de competências individuais, através de processo de aprendizagem, a fim de atingir os objetivos

organizacionais. Os investimentos se justificam, segundo Azevedo (2006), devido à crença de que o maior diferencial competitivo no mercado de trabalho é força de trabalho qualificada. Busca-se cada vez mais valorizar os talentos individuais e o capital humano que são bens preciosos das organizações, por gerarem ideias, melhorarem processos e propiciarem resultados que atendem às expectativas e demandas dos clientes e, conseqüentemente, melhor rentabilidade para as empresas.

A aprendizagem possibilita aprimorar o desempenho individual dentro da organização, além de capacitar os indivíduos - através de novas tecnologias e conhecimentos - para possíveis novas funções. No Brasil, a Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento (ABTD, 2009) informa que o investimento anual médio com treinamentos vem crescendo em patamares superiores ao crescimento da economia, o que é uma demonstração da preocupação das organizações em se manterem atualizadas.

Em diversas áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Sociologia, a Engenharia, a Educação, dentre outras, procura-se qualificar cada vez mais a mão de obra para o desenvolvimento e realização das atividades inerentes a cada organização. Nesse sentido, a presente pesquisa tem o objetivo principal de descrever a influência das variáveis motivacionais e o impacto dos treinamentos realizados nas organizações. Para isto, foram adotados os procedimentos metodológicos descritos a seguir.

## 2. MATERIAL E MÉTODO

Este estudo é caracterizado como sendo de caráter bibliográfico e exploratório, no qual buscaram-se esclarecimentos a respeito da influência das variáveis motivacionais e o impacto dos treinamentos nas organizações. Utilizou-se para isso, a pesquisa bibliográfica, realizada em livros, revistas e artigos científicos com os seguintes descritores: motivação, resultados, treinamentos, organização, trabalho, produção e planejamento.

O percurso realizado durante este estudo incluiu a busca, seleção e leitura de artigos científicos, assim como de capítulos de livros. Também, foram realizados fichamentos e resumos dos textos relacionadas ao tema, que possibilitaram o aprofundamento da temática, apresentado nos resultados e discussão.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na antiguidade, a motivação era tida como uma força determinada e imposta por outras pessoas, como os pais, os professores e os chefes. Porém, na atualidade, acredita-se que ela poderá estar relacionada com os fatores pessoais e individuais e surge a partir de uma determinada necessidade. O termo motivação, no seu sentido etimológico vem da palavra latina *movere*, que indica mover, remetendo a uma ação dinâmica na vida dos indivíduos (BERGAMINI, 1997).

Para autores como Robbins (2002), Dubrin (2003), Gondim (2004), Chiavenato (2005), a motivação está relacionada diretamente à ação humana, tendo uma dimensão complexa. No que

tange à organização, Chiavenato (2005, p.273) salienta que;

As empresas possuem, entre outros desafios, um grande, que é motivar seus colaboradores. A motivação significa o desejo de exercer altos níveis de esforço em direção a determinados objetivos organizacionais, condicionado pela capacidade de também satisfazer objetos individuais.

Estudar a dinâmica motivacional possibilita entender o comportamento humano, prever e até buscar o controle de determinadas atitudes das pessoas. Para os psicólogos da linha behaviorista, elementos relacionados às condutas individuais estão ligados à motivação. Cada indivíduo tem sua motivação afetada e estimulada por inúmeros fatores ambientais. Assim, no estudo da motivação, é relevante que se leve em consideração cada variável do comportamento humano, para que se possa utilizar os estímulos mais apropriados para o desenvolvimento da motivação nos seus diferentes contextos, a exemplo das organizações.

Marques (2015) estabelece um diferencial entre o que ele nomeia de “motivação intrínseca” e “motivação extrínseca” salientando que a primeira considera a percepção/crenças positivas que a própria pessoa passa a ter em relação a si mesmo dentro do ambiente de trabalho; seria, então, uma motivação interna, inerente a cada sujeito; a segunda seria a valorização da pessoa por parte da organização, ou seja, elementos externos ao sujeito despertariam sua motivação. Estabelecendo uma divisão para a motivação Marques (2015) ressalta que o despertar da

motivação pode ser diferente em cada pessoa, conceituando-a como

[...] a força que impulsiona o indivíduo a movimentar-se em direção a seus objetivos. O ser humano precisa se sentir motivado para fazer as atividades simples do cotidiano. É indispensável, portanto, estar atento ao que estimula essa sensação de motivação. Este sentimento de motivação e engajamento pode ser despertado de diversas formas, que podem ser divididas entre motivação intrínseca e extrínseca (MARQUES, 2015, p.el).

Ampliando as ideias sobre motivação Gondim (2004, p.146), compreende que se trata de um processo psicológico bastante complexo, por ser algo subjetivo e de difícil observação e que retrata de forma adequada cada ação dos indivíduos.

Já Robbins (2002, p.151) indica que a motivação é algo intenso que direciona as pessoas e procurarem atingir suas metas, ou em outras palavras, o esforço que elas fazem para se alcançar algo. Nessa linha de raciocínio, Chiavenato (2005, p.273), expõe que a motivação depende de uma direção, de força e intensidade do comportamento, de duração por um determinado período e persistência. Estes fatores por sua vez estão ligados a objetos, ao esforço e à necessidade que leva o sujeito a agir. Ainda lembra que “uma necessidade significa uma carência interna da pessoa e cria um estado de tensão no organismo. Daí o processo motivacional”.

Portanto, a motivação intrínseca depende única e exclusivamente do próprio indivíduo, ou seja, é uma motivação que surge internamente, sem depender de reconhecimento ou incentivo

de outras pessoas. Já a motivação extrínseca por sua vez, trata-se de estímulos que vêm de fora para dentro (externos), através de premiações, benefícios ou outras formas de recompensa por determinada tarefa atingida. Este tipo é utilizado por muitas empresas para manter os empregados focados e engajados nos objetivos da organização. Apesar de serem tipos de motivação diferentes, são interligados e devem caminhar lado a lado, com a existência de um equilíbrio entre eles.

A motivação foi alvo de abordagem pela filosofia grega, porém no século XX começou a ser vista como uma abordagem psicológica-gerencial (RÉGIS, 2000). Assim, tem-se procurado definir o comportamento humano através do estudo das variáveis dos indivíduos relacionados com os aspectos psicológicos.

A motivação, desta forma está ligada a fatores como a satisfação, o desejo, a energia, as recompensas intrínsecas e extrínsecas, o comprometimento, o envolvimento, o ajustamento no trabalho, o reforço, a necessidade, o desenho de cargo, as crenças, os valores, as metas, a expectativa e também a criatividade, a cultura, o afeto e o trabalho em equipes (AMBROSE; KULIK, 1999, *apud* GONDIM; SILVA, 2007).

De acordo com Vroom (1964), *apud* Lacerda e Abbad (2003), em sua teoria da expectativa, que diz respeito a uma teoria cognitiva de processo, a motivação é vista dentro de um modelo multiplicativo, modelo este que pensa na tomada de decisão da pessoa considerando três variáveis: a valência, a

instrumentalidade e a expectativa.

A valência determina o quanto um indivíduo deseja ter uma recompensa ou realizar uma escolha em relação a um resultado particular. Também, pode ser vista como os valores positivos ou negativos de cada indivíduo em relação aos resultados desejados.

A instrumentalidade, por sua vez, se refere à estimativa de que um determinado desempenho seja um caminho adequado para se chegar a uma recompensa. Ela, porém, está ligada aos desejados desejos, crenças e à autoeficácia, pois se baseia no quanto a pessoa acredita ser possível alcançar o resultado que está sendo esperado.

Já a expectativa tem como objetivo estimar o esforço que um indivíduo realiza para chegar a um resultado bem-sucedido, ou também a chance que este desempenho possa produzir no resultado desejado. A partir desta teoria, a motivação está intimamente ligada às escolhas do indivíduo e aos benefícios do programa de treinamento para o próprio treinando, relacionados a resultados futuros.

Quanto à associação entre motivação e aprendizagem Abbad, Pantoja e Pilati (2003) indicam que a motivação para o treinamento está relacionada com três níveis individuais de avaliação (que são as variáveis motivacionais). Elas se mostram como importantes fontes de previsão do sucesso individual nos treinamentos e são categorizados em níveis que são: reação, aprendizagem e impacto do treinamento no trabalho.

Também a motivação está ligada à vontade de aprender de cada indivíduo. De acordo com Lacerda e Abbad (2003) a motivação para aprender é determinada pelo interesse dos treinandos pelo conteúdo do programa de treinamento, bem como da persistência de cada um para se empenhar nas atividades orientadas, antes, durante e depois do treinamento.

Estes pesquisadores abordam ainda a motivação para transferir, que indica o grau de interesse do treinando em aplicar na prática, dentro de seu trabalho, os conteúdos aprendidos no treinamento. Em outras palavras o quanto o indivíduo está disposto a usar em sua rotina profissional o material visto no programa de treinamento.

### **Treinamento nas Organizações**

O conceito de treinamento está relacionado com as muitas formas empregadas para se modificar o desempenho no trabalho, ou seja, uma tentativa de adquirir novos conhecimentos, habilidades e atitudes, além de uma maior compreensão das tarefas a serem executadas (COSTA, 2014). O treinamento se revela de suma importância para a qualidade dos resultados apresentados por uma equipe de trabalho de uma organização, pressupondo que o desempenho individual ou coletivo pode ser sempre melhorado através do treinamento e do desenvolvimento.

Além dos treinamentos convencionais, ligados à qualificação da mão de obra, surgiram também os treinamentos motivacionais, que tiveram início com a necessidade de se buscar

uma conscientização para melhorar o comportamento dos indivíduos dentro das organizações (COSTA, 2014).

Conhecendo a necessidade de gerar programas que desenvolvam capacidades requeridas em futuras realidades, as tecnologias de treinamento foram desenvolvidas com a pretensão de identificar quais seriam estas necessidades futuras de capacitação (BORGES-ANDRADE, 1996). Em virtude das grandes mudanças dos processos de trabalho e das buscas por melhores desempenhos nas organizações, a tecnologia procurou responder a esta realidade no mundo do trabalho.

Já as estratégias do treinamento que buscam suprir as mudanças drásticas no perfil das empresas estão ligadas ao conceito de resultados, que devem ser medidos e estudados dentro das organizações. Borges-Andrade et al. (2006) argumentam que esta medida faz parte dos principais interesses em pesquisas que podem ser classificados em dois tipos: 1) examinar o efeito do treinamento em longo prazo sobre o desempenho dos treinados; 2) identificar fatores restritivos e facilitadores do uso das habilidades ensinadas e as condições necessárias para que o desempenho melhore.

Esta melhoria, no entanto, necessita de grandes investimentos financeiros, bancados geralmente pelas organizações que se preocupam com sua evolução e com a satisfação dos indivíduos em trabalhar nelas. Os treinamentos têm um papel notável no desenvolvimento e realização do trabalho

realizado pelas pessoas dentro das organizações. Sabe-se que cada vez mais são necessários novos conhecimentos, habilidades e atitudes que propiciem novos produtos e serviços, com mais qualidade. Para atender a esta necessidade utilizam-se treinamentos como uma solução que vem crescendo, devido à busca por inovação e mudanças dentro dos processos e tarefas desempenhados nas organizações.

Neste sentido, o treinamento pode ser visto como uma oportunidade para melhorar o desempenho no cargo atual ou em cargos futuros do colaborador. No cenário atual, ele deixou de ser uma decisão pessoal, passando a ser uma necessidade de muitas organizações que possuem uma estratégia organizacional definida.

Ainda, é relevante pontuar a possibilidade de melhorias promovidas mediante o treinamento continuarem a acontecer de forma natural, uma vez que as pessoas aprendem através de observações e conversas com colegas de trabalho. Assim, os treinamentos poderão apresentar os desejados resultados pelas organizações que investiram em planejamento e na sua execução no ambiente de trabalho.

Por outro lado, a partir de Borges-Andrade (2002) verificam-se algumas dificuldades na aplicação de treinamentos dentro dos ambientes organizacionais, dificuldades essas que podem ser desde a fase de preparação até no suporte necessário para a aplicação do conteúdo pretendido. As principais causas desta baixa eficácia dos treinamentos costumam estar associadas a fatores como a ausência de processos

sistemáticos de levantamento de necessidades e de avaliação dos resultados, bem como ao uso de sistemas de treinamentos inadequados à realidade das organizações (BORGES-ANDRADE, 2002).

Buscando a reversão deste cenário, atualmente o treinamento é visto como fator de produção, que propicia uma vantagem competitiva, através de avaliações cada vez mais constantes. Existe hoje em dia uma busca crescente por avaliação nas organizações que investem em treinamentos, que se dá devido às rápidas mudanças tecnológicas, econômicas e sociais ocorridas no mundo, no país, no ambiente de trabalho das organizações, exigindo o desenvolvimento de novas competências pessoais (BORGES-ANDRADE, 2002).

Um treinamento depende de um bom planejamento. Abordando aspectos relacionados a esta variável, Vasconcellos (2013, p.1), pontua que, no planejamento do treinamento, deve-se considerar uma série de fatores, citados e explicados a seguir.

**Identificação do cliente:** fase inicial do planejamento do treinamento, quando se deve identificar de forma clara o perfil de cliente que se deseja atingir, ou seja, quem a organização precisa ou deseja atender. Deve haver uma preocupação com as necessidades dos clientes e com as soluções que a organização dispõe ou procura dispor para atendê-las.

**Levantamento das necessidades:** Deve-se também incluir no planejamento do treinamento as reais necessidades da organização. Não se

devem procurar resultados imediatos, mas o treinamento possibilitará identificar os profissionais que podem ou não atender a estas necessidades. Nesta fase usam-se questionários para fazer avaliações de desempenho, discussões em grupo, reuniões entre os departamentos, entrevistas, pesquisas de ambiente, pesquisa de satisfação junto aos clientes, entre outras formas, para se conhecer as necessidades da empresa.

**Diagnóstico do problema:** neste ponto é possível diagnosticar os possíveis problemas encontrados em uma organização, como desvio de foco, problemas comportamentais, entre outros. Assim, poder-se-á determinar se há realmente a necessidade da realização de um programa de treinamento.

**Elaboração um-programa de treinamento:** um bom programa de treinamento deve aliar identificação e interpretação das necessidades reais do treinamento, ou seja, o que levou ao fato de o treinamento ser realizado.

**Público-alvo:** nesta etapa deverá ser elaborada a relação de pessoas que serão atingidas com o treinamento. Também, devem ser divididos os conteúdos a serem aplicados dentro do programa, uma vez que o treinamento para o pessoal da parte técnica não será o mesmo da parte gerencial.

**Objetivos:** devem ser definidos claramente os objetivos do programa de treinamento, ou seja, o que se pretende alcançar com ele. Quando se tem dificuldades financeiras muitas empresas cortam verbas da área de treinamento, porque os objetivos e, conseqüentemente, seus resultados se

mostram muito vagos. Por isso devem-se definir objetivos exequíveis e realistas, como estabelecer um desempenho final a ser alcançado, definir o tempo necessário para sua execução, etc.

**Definição dos temas:** assim, como ocorre com os objetivos, os temas a serem abordados devem ser claros, a fim de se atingir - da melhor forma possível - os resultados esperados.

**Metodologia:** é a forma pela qual o programa de treinamento será desenvolvido e executado. Alguns métodos existentes utilizam treinamentos a distância, pesquisas em internet, execução no próprio local de trabalho, conferências e palestras, estudos de caso, dinâmicas em grupo, aula expositiva dialogada, etc. Deve-se escolher o método levando-se em consideração fatores como nível do treinando, necessidades a serem atendidas, tempo disponível para a realização do programa, recursos e materiais disponíveis, condições do ambiente, entre outros. Portanto, a metodologia deve atender à realidade da organização.

Os recursos a serem utilizados podem também variar como vídeos, quadros negros, cartazes, apostilas, computadores, slides-show, etc.

**Tempo e custo:** dois fatores imprescindíveis na elaboração do planejamento de treinamento são o tempo necessário para a realização e o custo que será dispendido para sua execução. Os elementos que influenciarão os custos são, por exemplo, os salários de instrutores e consultores externos, despesas com

local do treinamento, materiais, etc. Devemos levar em consideração estes dois fatores antes de terminarmos a elaboração de um programa de treinamento para que não ocorram imprevistos que impossibilitem, por exemplo, a conclusão do treinamento.

**Execução do programa de treinamento:** aqui o planejamento de treinamento já está em fase de execução; esta parte inclui a convocação dos treinandos e a execução propriamente dita.

**Convocação dos treinandos:** para que o treinamento não se inicie com profissionais desmotivados, é necessário que - ao serem convocados - os participantes estejam cientes da importância da realização do treinamento e do aprendizado que eles terão. Deve-se também procurar convocar os trabalhadores através de maneiras mais criativas e chamativas e não mais através de cartazes, memorandos e outras maneiras formais.

**Os instrutores:** são responsáveis pela execução do treinamento, através da transmissão dos conteúdos teóricos e práticos do programa. Os instrutores devem ser verdadeiros agentes da mudança pretendida com o treinamento. A sua atuação poderá ser determinante para o sucesso ou o fracasso do treinamento. Deve possuir, dentre outras qualidades, personalidade, conhecimento do assunto, habilidade para lidar com confrontos de ideias, liderança, ética, entre outras. Deve saber, saber agir e saber ser ou seja, conhecer o que vai ensinar, procurar ensinar de modo a transmitir com a maior clareza possível os seus conhecimentos e ter uma postura pessoal ética,

confiável, responsável e dinâmica.

O planejamento para os treinamentos é algo relevante que deve ser levado a sério. As organizações entendem, cada vez mais, que existe a necessidade de realizá-los para se sobressaírem neste mundo marcado pela competitividade. Antes de se planejar um treinamento é necessário realizar um levantamento que procure identificar as possíveis necessidades, bem como avaliar se elas são reais ou não. Elas indicarão a necessidade ou não de se realizar o treinamento na organização. O setor de Recursos Humanos deve então assumir o papel de levantar necessidades e planejar o treinamento, com a realização da capacitação das pessoas, que é um dos pontos principais para o sucesso de qualquer tarefa.

Isto requer o Levantamento das Necessidades de Treinamento (LNT) que também proporcionará a melhoria da produtividade e da qualidade dos programas de treinamento e desenvolvimento humano. De acordo com Bezerra (2003) é necessário observar algumas condições importantes para a elaboração do LNT, entre elas, o planejamento que é um dos princípios fundamentais da Administração. O planejamento servirá para orientar o LNT e tem em vista a obtenção do máximo possível dos resultados a serem conseguidos.

Pode parecer simples, mas traçar os objetivos é algo sério que envolve a análise da demanda, consenso entre os envolvidos e demais aspectos que influenciarão positiva ou

negativamente nos resultados. Devem contemplar: (i) os pessoais (dos colaboradores) e (ii) os organizacionais. Eles servem para realizar análises e confrontos, e conseqüentemente, possibilitam saber se estão existindo diferenças de ideias e valores no contexto organizacional. Além disto, os objetivos devem ser realistas, possíveis de serem realizados e claros ou poderão levar a realização de treinamentos falhos e vazios que não trarão benefícios para a organização (BEZERRA, 2003).

O acompanhamento do cumprimento dos objetivos é outro passo importante. Esta verificação facilita o processo de avaliação e o impacto que o treinamento trará, em outras palavras, o resultado do treinamento posto em prática de maneira diária na organização. A forma de verificação será a própria elaboração do banco de dados da organização. Este aspecto será avaliado pelo setor de Recursos Humanos, para saber se os objetivos foram ou não cumpridos dentro do que foi proposto. Este processo de avaliação também deve ser feito de forma clara, objetiva, realista e articulado ao que foi proposto. Outro aspecto importante é o prazo de verificação para a avaliação do treinamento para se constatar ou não da sua eficácia. Em suma, é possível sugerir que um dos elementos e aspectos importantes para se alcançar um bom LNT está na análise com precisão e de forma clara dos campos: objetivo e forma de verificação, que estão intimamente ligados e se forem considerados poderão diminuir a realização de treinamentos que não correspondam aos reais interesses da

organização. A função de indicar treinamentos que sirvam para atender aos interesses da organização deve ser desempenhada pela parte gerencial em conjunto com a área de Recursos Humanos. O processo de Levantamento das Necessidades de Treinamento poderá ser realizado da maneira adequada quando seus elementos e etapas são considerados e seguidos.

### **A Importância da Motivação e Treinamento nas Organizações**

A característica da clientela é um elemento dentro dos treinamentos que segundo Abbad (1999), é composta por variáveis motivacionais, cognitivas, demográficas e funcionais dos participantes dos treinamentos. As variáveis motivacionais envolvem a motivação para aprender e transferir valor, além do valor instrumental do treinamento. Com isto, observa-se que o treinamento e a motivação no contexto de organização estão interligados.

Assim, em qualquer treinamento é imprescindível que haja motivação. Neste sentido, Lacerda e Abbad (2003) definem motivação para treinamento como sendo o desempenho e as atitudes apresentadas pelos treinandos, ou seja, o quanto eles estão dispostos a aprender e transferir o aprendizado para os seus trabalhos cotidianos. Lacerda e Abbad (2003), esclarecendo sobre a motivação no treinamento consideraram três categorias: (a) Motivação para Aprender; (b) Motivação para Transferir; (c) e Valor Instrumental do Treinamento.

***Motivação para aprender:*** está ligado ao

interesse dos treinandos em querer aprender o que o programa estabelece como conteúdo do treinamento. Este interesse corresponde ao esforço, intensidade, direção e persistência que os treinandos demonstram nas atividades realizadas na aprendizagem antes, durante e também depois do treinamento.

***Motivação para transferir:*** estabelece o grau de interesse que o treinando tem em aplicar na prática todo o conteúdo aprendido com o treinamento, ou seja, a disposição do indivíduo em usar na rotina cotidiana de seu trabalho, o conteúdo que foi aprendido no programa de treinamento.

***Valor instrumental do treinamento:*** está ligado ao conceito de uma recompensa de várias naturezas (denominada de instrumentalidade), como sendo a utilidade que o treinamento possui na organização. Também corresponde à importância ou o valor que um indivíduo estabelece para cada recompensa (também chamada de valência) como importância do treinamento pelo qual ele passou.

Todos estes fatores ligados à motivação estabelecem o quanto terá êxito o desempenho do treinamento dentro da organização. E o desempenho que foi alcançado com o treinamento, segundo Abbad e Borges-Andrade (2004), engloba os fatores reflexivos: o quê? Como? Onde? Quando? Para quê? E com que padrões as tarefas são realizadas pelos indivíduos? O desempenho dentro do trabalho pode ser analisado como um resultado do conjunto das ações humanas, a fim de que se

realizem as metas, que serão verificadas em termos de adequação, eficiência e eficácia.

A organização poderá verificar o impacto do treinamento, ao observar se os conhecimentos, habilidades e atitudes das pessoas resultarem em melhorias nos aspectos profissionais e pessoais. Abbad (1999) aponta o impacto do treinamento no trabalho como o terceiro nível de avaliação que envolve o efeito do treinamento no desempenho de cada indivíduo no contexto da organização. Este desempenho tem sido avaliado mediante a mensuração da transferência do treinamento, do desenvolvimento, da educação e da influência exercida no desempenho do treinado no decorrer da execução de suas tarefas.

O impacto propriamente dito se refere à influência que os eventos instrucionais terão sobre o desempenho dos participantes e representam o grau que eles aplicam em suas atividades profissionais, os conhecimentos, habilidades e atitudes, adquiridos no decorrer do treinamento. Borges-Andrade et al. (2006) apontam que o impacto é o resultado positivo da transferência de aprendizagem, onde há mudança de comportamentos e resultados no desempenho do sujeito que foi treinado, medidos através de indicadores de impacto que podem ser organizados em três categorias:

**1. Comportamentos e resultados:** são tidos como processos e operações desempenhadas pelos indivíduos treinados que buscam atingir diretamente o objetivo esperado para a melhoria destes processos e operações.

**2. Complexidade da medida (profundidade ou amplitude):** o impacto do treinamento no trabalho pode ter duas medidas: uma em profundidade e outra em amplitude. Ambas expressam o conjunto de melhorias no desempenho em tarefas ligadas aos objetivos do treinamento. Porém o impacto em amplitude (largura) serve para medir os efeitos relacionados aos desempenhos gerais esperados pela organização. É uma especificação dos efeitos do treinamento de forma mais geral. Já o impacto em profundidade serve para distinguir os efeitos diretos dos efeitos específicos de um evento instrucional de outros considerados mais gerais. Desta forma, está mais ligado aos efeitos obtidos diretamente dos objetivos de ensino e dos conteúdos dos programas de treinamento.

**3. Nível a que se refere (indivíduo, grupos e organização):** está relacionado aos momentos de medição, etapa do treinamento na qual foi feita a coleta dos dados e as variáveis que influenciam os resultados do impacto do treinamento. Abbad (1999) aponta que a avaliação do impacto do treinamento é feita através da observação do desempenho do indivíduo no trabalho, ou seja, da aplicação do que foi aprendido no ambiente de transferência.

O impacto no treinamento pode ser avaliado a partir de indicadores de resultados já utilizados pela organização ou então a partir de objetivos instrucionais ligados aos objetivos da empresa ou do setor do qual o treinando faz parte. Em síntese, o impacto do treinamento no trabalho envolve o desempenho e motivação, sendo preciso, além do

saber fazer (habilidades), o querer fazer (motivação) a tarefa e ter condições no ambiente para sua realização. Quanto mais motivado o indivíduo estiver, melhor será a aplicação do aprendizado na prática, assim como o seu desempenho profissional e, conseqüentemente, o sucesso da empresa.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve a intenção de descrever a influência das variáveis motivacionais e do impacto do treinamento nas organizações, baseada na sustentação teórica da relação entre motivação e treinamentos nas organizações, variáveis que podem gerar impacto na organização.

No processo de capacitação dos colaboradores é necessário que a Gestão de Pessoas realize um trabalho dinâmico, atualizado e competitivo, que possibilite modificações necessárias no ambiente de trabalho.

É necessário que os recursos investidos em treinamentos sejam utilizados de maneira correta, com programas que agreguem valores aos objetivos das organizações. Assim, é possível verificar uma relação entre motivação e os resultados de treinamentos, uma vez que a motivação aliada aos resultados dos treinamentos, pode impactar de forma objetiva e positiva os ambientes de trabalho e a dinâmica das organizações.

É possível sugerir que um treinamento adequado poderá despertar a motivação das

pessoas nas organizações com sua melhoria e, conseqüentemente, se ter o aumento da produtividade dentro das empresas. Por outro lado, as práticas de treinamentos realizadas de maneira incorreta poderão gerar resultados inesperados, como o aumento de gastos para a organização, objetivos não atingidos, desmotivação dos gestores e dos próprios colaboradores.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAD, G. S. Um modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho - IMPACT. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 1999.
- ABBAD, G., P. R.; PANTOJA, M. J.. Avaliação de treinamento: análise da literatura e agenda de pesquisa. **Revista de Administração – USP**, 38(3), 181-91, 2003.
- ABBAD, G. S.; BORGES-ANDRADE, J. E.. Aprendizagem humana em organizações de trabalho. Im: ZANELLI, J.C. ; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A.V. B. (Orgs.). **Psicologia organizações e trabalho no Brasil** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ABTD. O retrato do treinamento no Brasil. 2008/2009. **Revista T&D Inteligência Corporativa**, 162, 2009.
- AZEVEDO, L. P. S.. Comprometimento e bases de poder como preditores de impacto de treinamento no trabalho em contact center. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.
- BERGAMINI, C. W. **Motivação nas organizações**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1997
- BEZERRA, L. H.. **Levantamento das Necessidades de Treinamentos**. RH,

Desenvolvimento, 2003. Disponível em: <http://www.rh.com.br/Portal/Desenvolvimento/Artigo/3683/levantamento-das-necessidades-de-treinamentos.html> Acesso em 18/11/2014.

BORGES-ANDRADE, J. E. .  
Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. **Revista Estudos de Psicologia**, 7 (especial), 31-43, 2002.

CHIAVENATO, I.. **Comportamento Organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações**. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

COSTA, A. B.. **História e Evolução do Treinamento e Desenvolvimento**. 2014  
Disponível em:  
<[https://prezi.com/\\_d9hrobjuipc/historia-e-evolucao-do-treinamento-e-desenvolvimento/](https://prezi.com/_d9hrobjuipc/historia-e-evolucao-do-treinamento-e-desenvolvimento/)>  
Acesso em: 15/11/2014.

DEPIERI, M. A.. Impacto de educação corporativa: Educação continuada em processos educativos – FORFOR. Dissertação de mestrado, Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência de Informação e Documentação, Universidade de Brasília, 2006.

DUBRIN, A. J. Fundamentos do comportamento organizacional. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

FREITAS, I. A., BORGES-ANDRADE, J. E. ABBAD, G. S., PILATI, R. (2006). Medidas de impacto de TD&E no trabalho e nas organizações. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. (org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a gestão de pessoas** (pp. 489-504). Porto Alegre: ArtMed, 2006.

GONDIM, S.M.G.; SILVA, N. Motivação no trabalho. In: Zanelli, J. C.; Borges-Andrade, J. E.; Bastos, A.V. B (Orgs.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LACERDA, E. R. M.; ABBAD, G.. Impacto do treinamento no trabalho: investigando variáveis motivacionais e organizacionais como suas preditoras. **Revista de Administração**

**Contemporânea**, 7(4), 77-96, 2003.

MARQUES, J. R.. **Qual a diferença entre motivação intrínseca e extrínseca?** 2015.  
Disponível em <  
<http://www.jrmcoaching.com.br/blog/qual-a-diferenca-entre-motivacao-intrinseca-e-extrinseca/>> Acesso em 11/07/2015

MENESES, P. P. M., ZERBINI, T.; ABBAD, G. . **Manual de Treinamento Organizacional**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RÉGIS, H. P.. **A motivação dos professores do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba para participarem do programa de qualidade: um exame com base na teoria da expectativa**. Dissertação de Mestrado. Recife - Centro de Ciências Sociais Aplicadas - Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

ROBBINS, S. P.. **Comportamento Organizacional**. 9 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

RODRIGUES, A. G. . **A natureza da participação e suas implicações no Impacto de Treinamento no Trabalho**. Dissertação de Mestrado. Brasília: Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília, 2000.

VASCONCELLOS, J. E.. **Como Planejar e Executar um Treinamento**. 2013. Disponível em:  
<[http://www.rhportal.com.br/artigos/rh.php?idc\\_cad=3hoanirfi](http://www.rhportal.com.br/artigos/rh.php?idc_cad=3hoanirfi)>. Acesso em 16/11/2014.

**Como citar este artigo (Formato ABNT):**

GOMES, Ana Paula Teodora. A Importância da Motivação e do Treinamento nas Organizações. **Educação, Psicologia e Interfaces**, vol.1, n.1, p. 31-43, 2017.

## ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

### ACTION OF THE SOCIAL SERVICE PROFESSIONAL IN SPECIAL EDUCATION

Naila Muhammad El Abed<sup>1</sup>

#### RESUMO

A presente pesquisa tem o objetivo de caracterizar a atuação do profissional do serviço social na educação especial, especificamente na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), verificando as suas atribuições em prol da garantia dos direitos sociais da pessoa com necessidades especiais. Para isso, foi realizada uma análise descritiva de projetos realizados que envolvem as pessoas com deficiências bem como suas famílias, articulando ações em prol dos estudantes que frequentam a APAE e entrevistas com duas profissionais do serviço social dessa instituição. É possível sugerir que o profissional do serviço social desempenha um papel importante na APAE sendo que as profissionais entrevistadas demonstram comprometimento com a população atendida e têm desenvolvido um trabalho ancorado no Projeto Ético-Político do Serviço Social. Seus projetos procuram atender as vulnerabilidades sociais e territoriais, as fragilidades nos vínculos afetivos e as construções de relação de poder.

**Palavras-chave:** APAE. Educação Especial. Serviço Social.

#### ABSTRACT

The present research has the objective of characterizing the social service professional 's performance in special education, specifically in the Association of Parents and Friends of the Exceptional (APAE), verifying their attributions in favor of guaranteeing the social rights of the person with special needs. For this, a descriptive analysis of projects carried out involving people with disabilities as well as their families was carried out, articulating actions in favor of the students who attend the APAE and interviews with two professionals of the social service of this institution. It is possible to suggest that the social service professional plays an important role in the APAE, since the professionals interviewed demonstrate commitment to the population served and have developed a work anchored in the Ethical-Political Project of Social Service. Its projects seek to address social and territorial vulnerabilities, weaknesses in affective bonds, and constructions of power relations.

**Keywords:** APAE. Special education. Social service.

<sup>1</sup> APAE Nova Andradina – Brasil. E-mail: [nailaabed@hotmail.com](mailto:nailaabed@hotmail.com)

## 1. INTRODUÇÃO

Atualmente os assistentes sociais têm e desenvolvem atribuições inseridas no âmbito da elaboração, execução e avaliação de políticas públicas, assim como na assessoria a movimentos sociais e populares. De acordo com CFESS (2011) as competências pertinentes a esse profissional permitem realizar uma análise crítica da realidade, estruturar seu trabalho e definir as competências e atribuições específicas necessárias ao enfrentamento das situações e demandas sociais que se apresentam em seu cotidiano.

Sob essa ótica, tal profissional pode atuar, em diversos espaços, sejam eles privados, governamentais e não governamentais, em áreas como: educação, saúde, habitação, assistência, reabilitação, previdência social, sistema penitenciário e outros segmentos (IAMAMTO, 2000).

A profissão de assistente social é regulamentada e, para exercê-la, é necessário cursar a graduação em Serviço Social, em faculdade reconhecida pelo MEC e obter o registro no Conselho Regional de Serviço Social (CRSS).

Considerando que o serviço social está presente na educação, este projeto de pesquisa tem como proposta de estudo a caracterização da atuação do assistente social na educação especial, especificamente na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Também será observada a atuação desse profissional direcionada para a inserção das famílias de estudantes na APAE.

A atuação do assistente social pode ocorrer em qualquer área, pois sua intervenção é imprescindível para as questões sociais das pessoas. Afirmando esse enfoque Yamamoto (2009) pontua que os profissionais do Serviço Social desenvolvem suas ações profissionais, seja na formulação ou na execução das políticas sociais, em diversas áreas, como educação, saúde, previdência e assistência social, habitação, trabalho e meio ambiente, entre outros, movidos pela defesa de ampliação dos direitos dos cidadãos.

O trabalho profissional do assistente social caracteriza-se também pelo atendimento às demandas e necessidades sociais de seus usuários, e podem construir resultados concretos quer nas dimensões materiais, sociais, políticas e culturais da vida da população, facilitando seu acesso às políticas sociais (IAMAMOTO, 2009).

O assistente social, enquanto profissional inserido na política de educação, tem a possibilidade de garantir o acesso aos direitos de crianças e famílias em vulnerabilidade social, desde que atendidas as condicionalidades exigidas para recebimento dos benefícios sociais (LUNA et al. 2016).

Partindo desse pressuposto, sabe-se que educação inclusiva tem sido discutida por muitos educadores, ainda que tenhamos uma legislação vigente que garante educação para todos. Especificamente, desde a Constituição de 1988, define-se como um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (artigo 206, inciso I) e preconiza o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência” (artigo 208). Esses dispositivos foram reforçados por outros documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8069 de 1990, em seu artigo 53 (inciso I) e artigo

54 (inciso III), a Declaração de Salamanca de 1994; e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei 9394 de 1996.

Assim, a união entre serviço social e educação sugere um progresso no atendimento a pessoas com deficiência e tende a fomentar melhorias nas ações realizadas pelo assistente social no setor educativo. Com vistas nesses aspectos, esta proposta de pesquisa busca descrever as práticas desse profissional em sua atuação na educação especial. Portanto, o objetivo macro deste estudo é caracterizar a atuação do profissional do serviço social na educação especial, especificamente numa unidade de APAE, localizada no Mato Grosso do Sul. Para isso, foram adotados os procedimentos metodológicos descritos a seguir.

## 2. MATERIAL E MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, que, conforme Gil (2008) é aquela que permite uma maior familiaridade entre o pesquisando e o pesquisado (exploratória) e que tem por objetivo descrever as características de uma população, de um fenômeno ou de uma experiência; por isso, descritiva. Também foi feita uma revisão bibliográfica para conceituar e caracterizar as atividades desenvolvidas pelo profissional de Serviço Social na educação especial, incluindo os que tratavam dos atendimentos realizados com os estudantes e familiares na APAE.

Assim, realizou-se a pesquisa, numa unidade de APAE, com a análise documental,

ou seja, dos projetos e das atividades realizadas pelo profissional do serviço social, incluindo os direcionados à acolhida das famílias e dos estudantes que frequentavam a instituição. Também foram realizadas entrevistas com duas profissionais do serviço social atuantes naquele espaço.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O assistente social contribui com a elaboração e execução de programas voltados à orientação de famílias e de alunos que frequentam a APAE. Assim, esse estudo coloca em destaque as políticas públicas na educação especial, articuladas às práticas que demonstram o avanço na atuação do profissional do serviço social nos espaços educativos da APAE.

### Atuação do Profissional de Serviço Social na Educação Especial

As pessoas deficientes ocuparam diferentes papéis na história da humanidade. O tratamento destinado aos deficientes era arraigado de preconceito, sendo esses indivíduos excluídos totalmente do contexto social. Na idade antiga, (Grécia e Roma antigas, dentre outras) a sociedade tratava os deficientes como classes inferiores, sendo eles responsáveis pelos serviços braçais; em algumas outras sociedades, eles eram valorizados como força humana para a guerra ou para a agricultura; enfim, o contexto social dependia deles para sua sobrevivência, porém, em caso de deficiência física era considerada intolerável, matando-se os deficientes físicos no momento do nascimento (SASSAKI, 1997).

Mazzotta (1999) por sua vez afirma que o contexto histórico sobre a inclusão de pessoas com deficiências, passou da marginalização para o assistencialismo e deste para a educação, reabilitação,

integração social e, mais recentemente, para a inclusão social. Esse percurso não aconteceu de forma linear, pois essas diferentes posturas ainda convivem entre si e direcionam práticas e políticas públicas.

Tendo em vista o contexto histórico da educação inclusiva no Brasil, nos séculos XVII e XVIII, é possível ver que se evidenciam teorias e práticas sociais de discriminação, promovendo inúmeras situações de exclusão. Esse período é conhecido pela ignorância e rejeição do indivíduo deficiente pela sociedade em geral, que condenava esses sujeitos de uma forma extremamente preconceituosa. De acordo com Mazzotta (1999) o sistema educacional brasileiro pautava-se, até os anos 70, no modelo de integração. Todos os estudantes deviam seguir o mesmo método pedagógico, avançar no mesmo ritmo e serem avaliados da mesma forma. Os alunos que não conseguiam enquadrar-se nos padrões considerados aceitáveis, eram rotulados como "deficientes" ou "excepcionais", devendo ser encaminhados para salas ou escolas "especiais", ou – algumas vezes, para as APAE. As “classes especiais” podiam ser na mesma escola, só que em turno diferente, com crianças de idades diferentes, mas não necessariamente na APAE.

No aspecto de legislação no Brasil, em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4024 – fundamenta o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais”, onde pontua que: “A Educação de excepcionais, deve, no que for

possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.”

Em 1971 a Lei nº 5692, a segunda lei de diretrizes e bases da educação do Brasil, foi promulgada em plena ditadura militar e substituiu a anterior. Nela assinalou que os estudantes com deficiências e os que estavam com atraso considerável (considerando idade regular e ano de matrícula) e os superdotados deverão usufruir de tratamento especial. Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação, ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.

Essa forma preconceituosa começou a ser questionado nos anos 1980. As deficiências dos alunos deixaram de ser vistas como problemas meramente pessoais, passando a ser consideradas como resultantes da falta de empenho das escolas em atender às necessidades diferenciadas de seus estudantes. Com a Constituição Federal do Brasil de 1988 verifica-se especificamente os direitos das pessoas com deficiência em diversos artigos, dentre os quais é possível destacar:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: Inciso IV – Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei.

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: Inciso XXXI – Proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência.

Art. 205º A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: Inciso I: Igualdade de

condições de acesso e permanência na escola, como um dos princípios para o ensino.

Art. 208º O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Inciso III: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Portanto, é possível dizer que com a Constituição Federal temos um grande avanço para a inserção da educação inclusiva, que trouxe um profundo significado pedagógico e democrático, iniciando o rompimento do modelo tradicional de ensino segregado, iniciando nos anos 90 propostas de uma educação inclusiva.

Nessa perspectiva Mazzotta (1999) diz que os alunos com e sem deficiência devem conviver nas mesmas escolas e salas, aprendendo com suas diferenças e ajudando-se mutuamente a desenvolver suas potencialidades. As escolas devem respeitar as características dos alunos e oferecer alternativas pedagógicas que atendam às suas necessidades comuns e específicas.

Com o advento da Lei nº 8.069, ou Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabeleceram-se procedimentos nas áreas de saúde, educação, cultura, esporte, lazer, profissionalização, trabalho e atos infracionais, no atendimento a crianças e adolescentes, inclusive os que têm deficiência.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 11º É assegurado atendimento integral à saúde da criança e do

adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde.

§ 1º A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado (BRASIL, 1990).

Em 1994 a Política Nacional de Educação Especial, em seu texto foi considerado um atraso, por permitir o ingresso em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (PEREIRA, 1980, p. 3).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 1996 – Lei Nº 9.394) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. O mesmo instrumento legal também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Como pode ser verificado, no cenário educacional existem diversas discussões sobre educação inclusiva. De acordo com Munhoz e Pereira (2015) isso ocorreu em decorrência da organização das minorias no âmbito mundial e, para terem garantidos seus direitos de cidadãos, as pessoas portadoras de necessidades especiais passaram a apresentar suas

reivindicações, exigindo um ensino de qualidade. Assim, diante do exposto temos um emaranhado de legislação e políticas públicas que permearam todo o contexto de mudanças na educação inclusiva no cenário educacional.

Sobre essa legislação vigente, temos uma entidade que se iniciou em 1954 no município de do Rio de Janeiro conhecida por APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Trata-se de um Movimento iniciado em decorrência da chegada ao Brasil de Beatrice Bemis, procedente dos Estados Unidos, membro do corpo diplomático norte americano e mãe de uma portadora de Síndrome de Down. Instigados por Beatrice Bemis, um grupo de pessoas, composto por pais, amigos, professores e médicos de excepcionais, fundou a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE do Brasil. A primeira reunião do Conselho Deliberativo ocorreu em março de 1955, na sede da Sociedade de Pestalozzi do Brasil (SALABERY, 2007).

Pela primeira vez no Brasil, discutia-se a questão da pessoa portadora de deficiência com um grupo de famílias que trazia para o movimento suas experiências como pais de deficientes e, em alguns casos, também como técnicos na área.

Conforme Munhós e Pereira (2015), o Movimento Apaeano, como foi chamado na época, se expandiu para diversos estados do Brasil, com o objetivo de integrar as pessoas com deficiência na comunidade através da valorização e desenvolvimento harmonioso entre família, escola e comunidade.

Atualmente as APAE's são o maior movimento social de caráter filantrópico do Brasil e do mundo em sua área de atuação, mantendo seu objetivo inicial de lutar pela defesa de direitos, atendimento e garantia da qualidade de vida das pessoas portadoras de deficiência.

O profissional em Serviço Social, que é o assistente social, pode desenvolver seu trabalho nas mais diversas áreas, inclusive no setor educacional. É necessário que a realidade social contemporânea compreenda a importância que os assistentes sociais têm enquanto agentes críticos envolvidos nas lutas sociais, que atua junto aos usuários das políticas públicas, muitas vezes elaborando-as, executando-as e também as tornando acessíveis.

Como amparo legal, o assistente social trabalha sob a ótica da Política de Assistência Social, conforme debates e estudos já amplamente difundidos, avançando do patamar de assistencialismo para uma nova institucionalidade, manifesta na Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/88), onde a Assistência Social compõe o Tripé do qual fazem parte a Seguridade Social, a Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS, de 1993; e, por fim, a Política Nacional de Assistência Social/PNAS de 2004 e pelas Normas Operacionais Básicas do Sistema Único da Assistência Social (NOB-SUAS, 2005; NOB-RHSUAS, 2006, e recentemente NOB-SUAS, 2012).

Com relação à Seguridade Social, este programa surgiu quando a Constituição Federal entrou em vigor, referindo-se à previdência, à assistência social e também às áreas da saúde. Ou seja, define-se por “Seguridade Social” o conjunto de ações do - Estado que visam atender às necessidades básicas no que tange à saúde, assistência social e previdência. Foi uma inovação porque a legislação no Brasil nem

sempre buscou a adoção de medidas assistenciais para proteção de pessoas em situação de necessidade. Na verdade, a Constituição de 1988 foi a primeira a trazer em seu corpo a previsão expressa desse instituto. As outras constituições e normas legais mencionavam apenas o acesso à previdência social ou à saúde, mas nada falavam sobre a assistência social (BRASIL, 1998).

Cabe esclarecer que a Constituição Federal, em seu artigo 203, prevê quem são os destinatários da assistência social, enquanto o artigo 204 direciona-se para as ações governamentais, indicando a fonte de recursos que a custearão e trazendo diretrizes a serem observadas pelos legisladores e administradores futuros.

Já com a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS – Lei nº 8.742, que regulamenta esse aspecto da Constituição e estabelece normas e critérios para organização da assistência social - que é um direito que exige definição de leis, normas e critérios objetivos - estabelece como diretriz a descentralização político-administrativa, transferindo para os Estados, Municípios e Distrito Federal, o comando das ações de assistência social. Essa diretriz está presente em vários outros momentos da Lei, incluindo a participação da população e entidades não governamentais, de forma paritária, no processo decisório ao nível local, estadual e nacional, através dos conselhos de Assistência Social (BRASIL, 1993).

Por sua vez, o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) criado em 2005, em

sua Norma Operacional Básica (NOB), se apresenta descentralizado e participativo, tendo por função a gestão do conteúdo específico da Assistência Social no campo da proteção social brasileira. Consolida o modo de gestão compartilhada, com financiamento e a cooperação técnica entre os três entes federativos que, de modo articulado e complementar, operam a proteção social não contributiva de seguridade social no campo da assistência social (BRASIL, 2005).

Ainda a NOB/2005 organiza as ações da assistência social em dois tipos de proteção social. A primeira é a Proteção Social Básica, destinada à prevenção de riscos sociais e pessoais, por meio da oferta de programas, projetos, serviços e benefícios a indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade social. A segunda é a Proteção Social Especial, destinada a famílias e indivíduos que já se encontram em situação de risco e que tiveram seus direitos violados por ocorrência de abandono, maus-tratos, abuso sexual, abuso de drogas, entre outros aspectos (BRASIL, 2005).

Atualizada, a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos (NOB-RH/SUAS/2006), tem como objetivo delinear os principais pontos da gestão pública do trabalho e propor mecanismos reguladores da relação entre gestores e trabalhadores e os prestadores de serviços socioassistenciais, apresentando, para tanto, as primeiras diretrizes para a política de gestão do trabalho. Dessa forma, tornou obrigatória a presença de profissionais com expertise, como assistentes sociais, psicólogos e advogados, para o atendimento à população. A partir de 2006, os trabalhadores passaram a ter visibilidade na assistência social.

A NOB SUAS 2012 reafirma a política de assistência social como política de Seguridade Social,

afiançadora de direitos, tal como consagrado pela Constituição Federal de 1988 e representa, sem dúvida, uma conquista do Estado, gestores, conselhos, trabalhadores, especialistas, e também da população brasileira, em especial daquela atendida pelo SUAS. Com relação ao trabalho dos assistentes sociais, temos o Código de Ética que, assim como os códigos de ética de outras profissões, define as atribuições e características da profissão. Nele encontram-se princípios fundamentais que devem nortear as práticas destes profissionais, princípios esses que dão suporte para vencer os desafios do cotidiano. Assim temos:

Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e autoritarismo.

Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática.

Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento profissional (BRASIL, 1993).

De fato, frente a toda a complexidade social que envolve o exercício profissional dos assistentes sociais, é necessário que haja um projeto profissional sólido para efetivar suas ações na realidade dinâmica da sociedade capitalista. O primeiro pressuposto para a consolidação do projeto profissional é ter total domínio e compreensão sobre seus princípios e fundamentos centrais, ou seja, especificamente, no projeto ético-político dos assistentes sociais, compreender o princípio da liberdade.

O desafio é a materialização dos princípios éticos na cotidianidade do trabalho, evitando que se transformem em indicativos abstratos, deslocados do processo social. Afirma, como valor ético central, o compromisso com a parceria inseparável, a liberdade. Implica a autonomia, emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais, o que tem repercussões efetivas nas formas de realização do trabalho profissional e nos rumos a ele impressos (IAMAMOTO, 2008, p. 77).

Cabe ressaltar que o assistente social tem suas competências previstas na Lei 8.662/93, em seu artigo 4º de Regulamentação da Profissão, que prevê, dentre outras:

II - Elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação.

III – encaminhar providências e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população.

V – Orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos.

VII – planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais (BRASIL, 1993).

Estes são as principais competências que os assistentes sociais devem realizar para atendimento das demandas existentes no campo da Assistência Social, em prol da qualidade de vida dos usuários desistidos. Ou seja, esse profissional tem o compromisso de garantir e verificar alternativas para viabilizar os direitos das pessoas. Assim, não deve acolher uma determinação institucional se vier a ferir algum direito do cidadão. Esse é um dever ético do assistente social.

Nessa ótica, o assistente social possui habilidade profissional para propor e implementar políticas públicas no atendimento das pessoas com deficiência.

Trabalhar junto das pessoas portadoras de deficiência é atuar na perspectiva de garantia de direitos historicamente constituídos,

modificando a realidade, transformando o sujeito em autor de sua história, instigando autonomia. Ressalta-se a importância da constante e permanente formação técnica do assistente social, garantindo o aprimoramento de competência técnica, operativa e intelectual, consolidando assim o compromisso político com as pessoas portadoras de deficiência (TAVARES, 2010, p. 236 *apud*, MUNHÓS; PEREIRA, 2015, p.10).

Outro ponto importante são os projetos sociais desenvolvidos pelos assistentes sociais. É uma das poucas profissões que possui um projeto coletivo e hegemônico denominado projeto ético-político que tem contornos claramente expressos na lei 8662/93, no código de ética e nas diretrizes curriculares. Na prática o assistente social participa ativamente das ações elaboradas nos projetos sociais, seja na elaboração do projeto social, nas visitas e entrevistas com o público alvo do projeto, bem como nas ações educativas propostas. Em muitas situações o assistente social em suas ações junto ao público alvo consegue promover autonomia, vínculos familiares, e cidadania (IAMAMOTO, 2009).

Os projetos sociais exigem do assistente social conhecimento da realidade do público alvo; o conhecimento dos meios, e modos de sua utilização, a visão da prática em forma de teoria, e contribui para o estabelecimento das finalidades ou antecipação dos resultados objetivos que se pretende atingir no projeto social.

### **O Profissional de Serviço Social na APAE**

A análise da atuação do profissional de

Serviço Social na educação especial foi realizada numa APAE, fundada no dia 31 de agosto de 1981, numa cidade localizada no Mato Grosso do Sul. Essa APAE -MS tem duas assistentes sociais que desenvolvem suas atividades pautadas na ética, com posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços, tido como um dos princípios fundamentais.

A assistente social afirmou que “trabalham desenvolvido ações de inclusão, sem discriminar por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física” (ENTREVISTA 1, maio, 2017). Essa fala aponta diretamente o exposto nos artigos X e XI do Código de Ética Profissional do Assistente Social.

Assim, os serviços prestados na APAE –MS buscam a garantia dos direitos da pessoa com deficiência pautada nas ideias de inclusão social, conforme demonstra a transcrição da entrevista de uma das assistentes sociais da APAE: “tem o dever de se comprometer e de contribuir com a construção da educação inclusiva o que é fundamental para a inclusão social” (ENTREVISTA 2, maio, 2017), postulado bem explicitado no Código de Ética do profissional de assistente social, que diz:

Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e autoritarismo.

Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática.

Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento profissional (BRASIL, 1993).

Para atender a esses pressupostos, são desenvolvidos projetos sociais na APAE – MS, dentre eles o Projeto Rompendo Barreiras, o Fortalecimento

de Vínculos e o Projeto Defesa, Garantia e Direito da Pessoa com Deficiência .

### *Projeto Rompendo Barreiras*

Tem como objetivo estimular a autonomia quanto aos cuidados de higiene e restabelecer os vínculos, especificamente com o público de vulnerabilidade social e de risco, fortalecendo a convivência familiar e comunitária.

As atividades desenvolvidas são:

- Tarde de postura e relaxamento.
- Tarde da beleza (cabeleireiro, manicure e pedicure, designer de sobrancelhas e maquiagens).
- Prevenção à violação psicológica no âmbito familiar.
- Estratégias para enfrentar a violência psicológica.
- Tarde de descontração (bingo, brinde, chá da tarde).
- Palestra sobre autonomia da pessoa com deficiência.
- Higiene doméstica.
- Fortalecimento da função protetiva da família.
- Palestra sobre prevenção contra o câncer de mama e de câncer de útero.
- Trabalho sobre as potencialidades existentes na família.
- Palestra sobre responsabilidade.

Especificamente neste projeto estão inseridos a pessoa com deficiência e sua família que busca desenvolver a autonomia dos participantes. Na acepção da assistente social “em algumas famílias é possível perceber que

existe um cuidado exagerado com a pessoa que tem necessidade especial, e tarefas rotineiras acabam sendo realizados por familiares, por julgarem a pessoa com deficiência incapaz, o que na verdade é um grande equívoco” (ENTREVISTA 2, maio, 2017).

Sob essa perspectiva, a assistente social realiza palestras, rodas de conversar, procurando orientar os familiares a estimularem a autonomia das pessoas com deficiência, passando-lhes confiança, salientando que é possível fazer algumas coisas, sempre respeitando as limitações de cada um. Essas ações estão em consonância com as competências do assistente social previstas na Lei 8.662/93 de Regulamentação da Profissão, conforme o artigo 4º, onde se lê: “elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação, encaminhar providências e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população”.

A inserção do assistente social na educação justifica-se a partir de uma compreensão ampla do processo de ensinar e aprender, contemplando as dimensões cognitiva, afetiva e social, sendo esta última o alvo primordial do Serviço Social. O serviço social da APAE - MS desenvolve ações socioeducativas de cunho humanizador junto às famílias, com o objetivo de facilitar a relação interpessoal de seus membros.

Isso vai ao encontro da legislação vigente, a exemplo disso temos, a NOB/2005, que estabelece que a primeira ação é a Proteção Social Básica, destinada à prevenção de riscos sociais e pessoais, por meio da oferta de programas, projetos, serviços e benefícios a indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2005). Assim, o projeto Rompendo Barreiras, está vinculado ao respeito mútuo, aos

limites individuais e, ainda, a não invasão dos espaços e a liberdade do outro.

### *Projeto Fortalecimento de Vínculo*

O objetivo deste projeto é trabalhar as relações, tendo como foco a pessoa deficiente e sua interação com o familiar. Sobretudo, busca-se contribuir com a modificação da compreensão que as mães possuem, buscando uma relação positiva, maior vinculação e aceitação da deficiência por parte do familiar.

Atividades desenvolvidas:

- Reunião quinzenal com as famílias vítimas de vulnerabilidade, abordando a problemática levantada pelas participantes, através de dinâmicas, conversas e vídeos.
- Quando necessário, realização de visita domiciliar.

Salabery (2015) afirma que o portador de deficiência é um ser humano dotado de sentimentos, emoções e elaborações mentais e que, por isso, sua condição deve ser encarada, como uma de suas múltiplas características e não como a única configuração possível de sua individualidade. [...] há graus diferentes de possibilidades em cada pessoa portadora de deficiência. A assistente social ressaltou que;

é na família que ocorrem as trocas, as participações e as descobertas. É na convivência com a mãe que a criança ouve as canções de ninar, sente o aconchego na alimentação, na proteção contra o frio e o calor, nos cuidados básicos. Nas relações entre os familiares desenvolve-se a cumplicidade entre os membros, cujas identidades propiciam todo um clima de proteção e confiança no mundo que a criança terá de enfrentar (ENTREVISTA 1, maio, 2017).

Por isso, o projeto Fortalecimento de Vínculos tem caráter preventivo e proativo, realizado em grupos, de modo a garantir aquisições progressivas aos seus usuários, de acordo com seu ciclo de vida. Trata-se de um Serviço de Proteção Social Básica, e quando necessário ocorrem atendimentos nos domicílios buscando atender as demandas das pessoas com deficiência e possibilitar seu empoderamento e o de suas famílias, conforme preconiza o Sistema Único de Assistência Social. A assistente social da APAE-MS afirmou que o projeto tem atingido os objetivos propostos.

### *Projeto Defesa, Garantia e Direito da Pessoa Com Deficiência*

O objetivo geral do projeto é possibilitar a integração da família configurando-a como rede de apoio na proteção social, fortalecendo a participação política do usuário e da família na defesa e garantia da pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

Atividades desenvolvidas:

- Palestras sobre o Benefício de Prestação Continuada (BPC).
- Orientações sobre BPC.
- Encaminhamentos.
- Atendimento à família sobre os benefícios garantidos por lei.

Esse projeto é desenvolvido para orientar a família sobre o direito ao Benefício Eventual, garantido a idosos e pessoas com deficiência física. É um benefício de 01 (um) salário mínimo mensal pago às pessoas idosas com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais, conforme o estabelecido no Art. 34 da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 - o Estatuto do Idoso, e às pessoas com deficiência incapacitadas para a vida independente e para o trabalho. Está previsto no artigo

2º, inciso IV, da Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS (Lei nº 8.742 de 07 de dezembro de 1993) e regulamentado pelo Decreto nº 1.744, de 08 de dezembro de 1995 e pela Lei nº 9.720, de 20 de novembro de 1998 e está em vigor desde 1º de janeiro de 1996. Quanto a isso, a Assistente Social pontuou que;

o projeto é um caminho em que, por meio do acompanhamento dos beneficiários, garante-se o cumprimento da Lei, pois é um direito da pessoa com deficiência receber o benefício. Para ter acesso a tal benefício, de acordo com Lei Orgânica da Assistência Social, o formulário pode ser preenchido por qualquer pessoa e assinado pelo responsável pelo sujeito de direito, não é necessário nenhum intermediário. (ENTREVISTA 2, maio, 2017).

Em decorrência das dificuldades das famílias nos trâmites legais, hoje o assistente social, continua sendo uma grande referência no encaminhamento deste benefício, sendo ainda procurado para este tipo de preenchimento. No encaminhamento, cabe ao profissional anexar um “parecer” referenciando a confirmação das condições sócio econômicas do núcleo sociofamiliar da PPD, sob pena de indeferimento pelo Instituto Nacional do Seguro Social (BRASIL, 2005).

Cabe ressaltar que a atuação do assistente social, com relação a pessoas com deficiência em nenhum momento se restringe ao encaminhamento para obtenção do Benefício de Prestação Continuada, que é apenas uma das formas de inclusão social destes segmentos na sociedade. O trabalho do assistente social busca promover ações quanto a este público alvo específico, articuladas à promoção e à ampliação dos direitos sociais, incluindo o

reconhecimento da cidadania desses sujeitos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto é possível perceber que o Assistente Social desempenha um papel bem importante na APAE, em uma cidade do Mato Grosso do Sul. As profissionais entrevistadas demonstram grande comprometimento com a população atendida, e têm desenvolvido um trabalho embasado no Projeto Ético-Político do Serviço Social.

Acredita-se que tal comprometimento é fundamental para o provimento das necessidades básicas de cada indivíduo e de sua família, garantindo um mínimo de dignidade para a vida dessas pessoas.

Os projetos desenvolvidos pelas profissionais procuram diminuir as situações de vulnerabilidades sociais, as fragilidades nos vínculos afetivos e potencializar a construção de uma rede de apoio social e de inclusão.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei 8069, 1990.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Base de 1961 - Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso: 28 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Código de Ética Profissional de Serviço Social.** Brasília, Atlas 1993.

\_\_\_\_\_. **Lei Orgânica da Assistência Social.** Lei nº 8742 de 07 de dezembro de 1993.

\_\_\_\_\_. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências Lei no. 8.662, de 7 de junho de 1993.

CFESS (Conselho Federal de Serviço Social) – **Resolução CFESS nº 273**, de 13 de março de 1993,

Código de Ética do Assistente Social).

\_\_\_\_\_. **Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Assistência Social.** Série: Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5º ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IAMAMOTO, M. V. **O trabalho do assistente social frente às mudanças do padrão de acumulação e de regulação social.** In: Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 1: Crise contemporânea, questão social e Serviço Social. Brasília: CEAD, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUNA, Maria Aline Ladim. As contribuições do serviço social para a pessoas com deficiência no contexto escolar. **Revista Interfaces:** Vol. 3(11), pp. 87-94. Julho, 2016.

Mazzotta MJS. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 2 ed. São Paulo: Cortez; 1999.

MUNHÓS, Patrícia Souza; PEREIRA, Rejane. A política de educação de inclusão das pessoas com deficiências e a atuação do assistente social. **Revista Maiêutica em Serviço Social,** Indaial, v. 3, n. 1, p. 7-11, 2015.

PEREIRA, Olívia et al. **Educação especial: atuais desafios.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

SALABERRY, Neusa T. Machado. **A APAE educadora: na prática de uma unidade da APAE de Porto Alegre.** Dissertação (Mestrado em Educação) - PUCRS, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 3º. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ABED-EL, Naila Muhammad. Atuação do profissional do serviço social na educação especial. **Educação, Psicologia e Interfaces,** vol.1, n.1, p. 44-56, 2017.

**Recebido:** 04/03/2017.

**Aceito:** 05/04/2017.

**Como citar este artigo (Formato ABNT):**

## SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O DESENHO

### PEDAGOGICAL SEQUENCE IN CHILDREN'S EDUCATION WITH THE DRAWING

Marilani Martins dos Santos Ghiraldini<sup>I</sup>

Denise Aparecida Brito Barreto<sup>II</sup>

#### RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de descrever uma sequência pedagógica na qual se utilizou o desenho infantil. As ações docentes que colocam em destaque o ato de desenhar contribuem com a prática pedagógica e os processos desenvolvimentais, principalmente os relacionados ao aspecto cognitivo e psicossocial da criança. A sequência pedagógica com o desenho foi realizada numa turma de educação infantil – formada por crianças de quatro e cinco anos. O desenho como instrumento de ação educativa foi constituído por quatro momentos, com duração de aproximadamente uma hora e 30 minutos cada um, nos quais foram trabalhadas as temáticas: esquema corporal, família e escola, desenhadas pelas crianças, sendo posteriormente realizadas indagações e socialização dos desenhos, com os registros das ações no diário de bordo da professora. O objetivo era verificar se e em que medida o desenho é um dos elementos do processo educativo que contribui e possibilita a (re)construção e (re)invenção da aprendizagem e do desenvolvimento de forma criativa. Por isso, sequências pedagógicas com utilização do desenho poderão ter espaço de fato educativo na prática de profissionais da educação e de demais interessados na temática infância.

**Palavras-chave:** Desenho. Educação Infantil. Sequência Pedagógica.

#### ABSTRACT

The aim of this article is to describe a pedagogical sequence in which children 's drawings were used. The teaching actions that highlight the act of drawing contribute to the pedagogical practice and the developmental processes, especially those related to the cognitive and psychosocial aspects of the child. The pedagogical sequence with the drawing was realized in a class of infantile education - formed by children of four and five years. The design as an instrument of educational action was constituted by four moments, lasting approximately one hour and 30 minutes each, in which the themes were elaborated: body, family and school schema drawn by the children, after which they were made inquiries and socialization of the drawings, with the records of actions in the teacher's logbook. The aim was to verify if and to what extent design is one of the elements of the educational process that contributes to (re) construction and (re) invention of learning and development in a creative way. Therefore, pedagogical sequences with the use of the drawing may have space of educational fact in the practice of educational professionals and other interested in the theme of childhood.

**Keywords:** Drawing. Child education. Pedagogical sequence.

<sup>I</sup>Colégio Ágape – Brasil. E-mail: ghiraldinimary@gmail.com

<sup>II</sup>Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil.

## 1. INTRODUÇÃO

O ato de desenhar está ligado diretamente a atividades relacionadas à expressão artística, mas tal ato expressivo se situa para além das convenções estéticas e das escolas ou estilo de arte. No decorrer de cada estágio do desenho infantil, a criança evolui graficamente, pois quando se apropria desse sistema de representação gráfica, adquire maior capacidade de representar os seres humanos, as figuras geométricas e outros sinais gráficos (SIMAS, 2011).

O desenho e a escrita são apontados como elementos relevantes no processo de alfabetização, sendo que ambos influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. O desenho infantil pode transmitir inúmeros significados não identificados imediatamente pelo profissional da educação que atua junto à criança, já que a análise de tal aspecto exige uma capacitação profissional específica e conhecimento psicológico do educador para realizar a leitura e compreender os elementos imersos e implícitos nos desenhos.

O desenho da criança poderá possibilitar ao profissional de educação - principalmente ao professor - contribuições para entender aspectos do desenvolvimento psicossocial, emocional, cognitivo e da personalidade infantil, podendo contribuir para o (re)planejamento das atividades pedagógicas (LOPES, 2010). Aprender é também interagir com uma pluralidade de linguagens, dentre elas o desenho, que compõe a rotina da criança dentro do espaço escolar (ALEXANDROFF, 2010).

Conforme Alexandroff (2010) o desenho

infantil, como uma das linguagens que poucos adultos conseguem compreender, pode ser elemento identificador do grau de maturidade, equilíbrio emocional e afetivo, bem como do desenvolvimento motor e cognitivo da criança. O desenho é uma forma de linguagem que a criança utiliza muito antes da escrita, para muitas finalidades: comunicar ideias para outras pessoas, representar situações, enfeitar e brincar.

O desenho, que primeiramente era realizado pelo prazer de desenhar vai - num contínuo processo de aperfeiçoamento dos traçados - em momentos seguintes, despertar pensamentos novos, incluindo a percepção de determinados “erros” que ela comete ao produzir graficamente (VIEIRA, 2007). A perspectiva vygostkyana não se apegou ao processo percorrido pelo grafismo, mas mostrou algumas fases que compõem o desenho, ressaltando como a criança imagina a sua realidade nele (NATIVIDADE; COUTINHO; ZANELLA, 2008). Vygotsky (1987), apontou quatro fases para o desenho infantil:

1. *Desenho-simbólico* – em que a criança já possui capacidade de representar os seres humanos, mas com formatos diferentes do real.

2. *Desenho simbólico-formalista* - é a fase na qual já se percebe maior elaboração dos traços e formas no desenho infantil.

3. *Desenho formalista veraz* - é a fase que mais se aproxima do real, tem mais presença do simbolismo.

4. *Formalista estética* - nesta fase, a plasticidade da figuração é enriquecida e ampliada, porque a coordenação viso-motora da

criança já lhe permite o uso vigoroso das técnicas projetivas e das convenções realistas. O desenho deixa de ser uma atividade com fim em si mesmo e passa a ser um trabalho criador.

Já para Piaget (1978 *apud* ALEXANDROFF, 2010, p.27) “a criança desenha mais o que sabe do que realmente consegue ver. Ao desenhar, ela elabora conceitualmente objetos e eventos. Daí a importância de se estudar o processo de construção do desenho junto ao enunciado verbal que nos é dado pelo indivíduo”. Conforme aponta Alexandroff, (2010) Piaget descreve as seguintes fases do desenho:

1. *Garatuja* - parte da fase sensório-motora e parte da pré-operacional.

2. *Garatuja desordenada* – quando os movimentos são amplos e desordenados, e não existe preocupação com a preservação dos traços.

3. *Garatuja ordenada* - os movimentos surgem com traços longitudinais e circulares, sendo que a figura humana aparece de maneira imaginária.

4. *Pré-esquematismo* - ocorre na segunda metade da fase pré-operatória, prolongando-se geralmente até os sete anos quando acontece a relação entre desenho, pensamento e realidade.

5. *Esquematismo* - faz parte da fase das operações concretas, dentro dos esquemas representativos, quando se começa a estabelecer maneiras diferenciadas para cada categoria de objeto.

6. *Realismo* - surge no final das operações concretas, tendo maior consciência de sexo, aparecendo uma autocrítica pronunciada.

Geralmente, nessa etapa, as crianças desenhavam roupas diferenciadas para cada um dos sexos.

7. *Pseudo naturalismo* - faz parte da fase das operações abstratas, sendo considerada o fim da arte como atividade espontânea.

Considerando as fases do desenho infantil segundo esses dois autores foi construída uma sequência pedagógica utilizando-se o desenho para trabalhar os temas: esquema corporal, família e escola numa turma de educação infantil, Jardim I, com crianças entre 4 e 5 anos de idade, de uma instituição da rede privada localizada na região Sudoeste do Estado de Goiás. Assim, o presente artigo tem o objetivo de descrever tal sequência pedagógica, verificando em que medida o desenho é um dos elementos do processo educativo que contribui e possibilita a (re)construção e (re)invenção da aprendizagem e do desenvolvimento de forma criativa. sendo que, para isso, utilizou como metodologia de estudo a pesquisa-ação descrita na seção seguinte.

## 2. MATERIAL E MÉTODO

Este artigo descreve os procedimentos metodológicos a aplicação de uma sequência pedagógica com o desenho e sua posterior observação, anotação e análise. Os participantes estudo foram crianças de uma turma de educação infantil, Jardim I, com idades entre quatro e cinco anos, de uma instituição da rede privada localizada na região Sudoeste do Estado de Goiás. Além das crianças, também participou da investigação a professora da turma que realizou o presente estudo, o que caracteriza essa pesquisa como pesquisa-ação. No contexto de educação esse tipo de pesquisa na acepção de Tripp (2005,

[...] é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas.

A pesquisa-ação gera modicações no contexto de estudo, mas também é limitada por ele e pelas questões éticas envolvidas no exercício da profissão e das relacionados aos procedimentos de pesquisa. A pesquisa-ação inclui várias técnicas de pesquisa social, para coleta e interpretação das informações, “de intervenção na solução de problemas e organização de ações, bem como de técnicas e dinâmicas de grupo para trabalhar com a dimensão coletiva e interativa na produção do conhecimento e programação da ação coletiva” (BALDISSERA, 2001, p.7).

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da perspectiva interacionista, observam-se relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Comparando os pressupostos de Piaget e de Vygotsky, na análise de uma possível compatibilidade entre as suas posições, Palangana (2001) aponta que o primeiro centrou seus estudos no desenvolvimento maturacional e o segundo na relevância da aprendizagem a partir das interações sociais e da cultura, para o desenvolvimento da pessoa.

Quanto às especificidades teóricas desses pesquisadores, no geral apontam-se conflitos insolúveis entre suas posições. Porém, sem

defender uma complementaridade entre os pressupostos piagetianos e vygostkyanos, ambos argumentam em prol de uma ideia não excludente ou estritamente dicotômica entre essas perspectivas, notadamente quando se lida com a realidade e mais especificamente em práticas de intervenção, como é o caso das situações na escola (PALANGANA, 2001).

#### Aspectos do Desenvolvimento Infantil

A partir das ideias expostas por Palangana (2001), verifica-se que as contribuições de Vygotsky e de Piaget têm singular relevância para os profissionais que trabalham com os processos de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. Piaget (1970 *apud* PALANGANA, 2001) propõe que o desenvolvimento cognitivo é organizado e guiado por estruturas mentais compostas por “esquemas de ação” e “operações de caráter lógico-matemático”. Inicialmente, tais estruturas são categorias inatas, que vão amadurecendo e adquirindo natureza distinta por meio de um processo de “equilibração” entre o sujeito e seu ambiente, de forma estrita.

A preocupação de Piaget com a compreensão sobre a constituição do conhecimento possibilitou o estudo do desenvolvimento cognitivo infantil que, através de suas pesquisas, categorizou a partir dos seguintes estágios:

No Período Sensório Motor (0-2 anos): a criança nasce em um universo para ela caótico, habitado por objetos evanescentes (que desapareceriam uma vez fora do campo da percepção), com tempo e espaço subjetivamente sentidos, e causalidade reduzida ao poder das

ações, em uma forma de onipotência. Portanto, a função mental do recém nascido limita-se ao exercício dos aparelhos reflexos inatos. Sendo assim, o universo da criança é conquistado perante a percepção e os movimentos, como por exemplo, a sucção ao mamar.

Segundo Piaget (1971) a criança vai, aos poucos, aperfeiçoando os movimentos reflexos e adquirindo habilidades, chegando ao final do estágio sensorio motor, já se concebendo dentro de um cosmo com objetos, espaço, tempo, causalidade, dentre os quais situa a si mesma como o objeto específico, agente e paciente dos eventos que nele ocorrem.

Conforme Ferreira et al. (2012), o período pré-operatório (2 a 7 anos) é marcado pela passagem do período sensorio motor para este novo estágio, que se caracteriza pela emergência do surgimento da linguagem, ou seja, função simbólica, ocasionando transformações importantes nos aspectos cognitivos, sociais e afetivos da criança, auxiliando no processo de interação com as pessoas e, assim, possibilitando também a capacidade de trabalhar com representações para atribuir significados à realidade e a objetos.

No Período das Operações Concretas (7 a 11 anos ou 12 anos) a criança começa a estabelecer relações e coordenar pontos de vista diferentes - dela mesma e dos outros - e agregá-los de modo coerente e lógico. Segundo La Taille (1992 *apud* FERREIRA et al. 2012), embora a criança consiga raciocinar de forma lógica, tanto os esquemas conceituais como as ações realizadas mentalmente se referem a objetos ou situações passíveis de serem

manuseadas ou imaginadas de forma sólida.

Período das Operações Formais (11 ou 12 anos em diante) - nesta fase a criança já consegue raciocinar sobre hipóteses, na medida em que ela é capaz de formar esquemas conceituais abstratos e através deles fazer operações mentais dentro dos princípios da lógica formal. Segundo Piaget (ano?), ao atingir esta fase, o sujeito adquire um equilíbrio, ou seja, alcança um padrão intelectual que a seguirá por toda sua vida adulta, porém não quer dizer que ocorra uma estagnação da cognição; o que poderá acontecer é uma ampliação de conhecimentos, tanto em extensão como em profundidade (FERREIRA, et al. 2012). Também na perspectiva interacionista, Vygotsky (1996 *apud* FACCI, 2004, p.75) considerou em sua análise sobre o desenvolvimento infantil, que é necessário:

1º) estudar a dinâmica da idade para esclarecer como a situação social influencia nas novas estruturas da consciência da criança nos diversos períodos evolutivos; 2º) estudar a origem ou gênese das novas formações centrais de determinada idade; 3º) estudar as consequências advindas dessas novas estruturas de idades, pois a nova estrutura da consciência adquirida significa que a criança percebe distintas maneiras em sua vida interior, assim como o mecanismo interno de suas funções psíquicas; e 4º) observar, além das transformações internas, a mudança de comportamento na relação com outras pessoas, pois essa reestruturação da situação social de desenvolvimento constitui o conteúdo principal das idades críticas.

Filho (2008) numa leitura de Vygotsky salienta que, embora haja um processo de maturação do qual depende o organismo para se desenvolver, é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento. Nesse sentido, aprendizado

e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança sendo um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com os demais.

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal, para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 1998, p. 115 *apud* FILHO, 2008).

As ideias interacionistas contribuem com a prática docente e com a constituição da sequência pedagógica na qual se utilizou o desenho infantil que, mesmo sendo uma ação corriqueira dentro desse contexto, precisa ser discutida e pensada como uma ferramenta de ação educativa que proporciona aprendizagem e desenvolvimento. As ideias elencadas sobre a influência do desenho na aprendizagem e desenvolvimento da criança foram pautadas basicamente nas ideias de Piaget e de Vygotsky, porém, além deles, outros autores contribuíram para caracterizar o processo de desenvolvimento físico, psicomotor e da fala da criança na segunda infância, ou seja entre a faixa etária dos 3 aos 6 anos de idade.

Para Palácios et al. (2004) na segunda infância, o aspecto mais significativo da criança está ligado à extensão e ao refinamento do controle sobre o corpo e seus movimentos; por isso sugerem que esta é uma etapa importante

para o desenvolvimento psicomotor, na qual acontecem notáveis transformações tanto no âmbito prático (ação) quanto no simbólico (representação). Entre os 4 e os 6 anos, o desenvolvimento motor é marcado pelo aperfeiçoamento da habilidade de subir e descer escadas, colocando apenas um pé em cada degrau, pular com um pé só, pedalar, arremessar bolas sobre os ombros.

Nesse momento, também, observa-se o aprimoramento da coordenação motora fina, que irá contribuir com o desenvolvimento da escrita, além de outros movimentos precisos como recorte e realização de tarefas de enfiagem. Outro fator de importante contribuição para a escrita são os exercícios de grafismos que já vinham sendo desenvolvidos nas fases anteriores, à medida que a criança conseguia fazer movimento de pinça (PALÁCIOS et al., 2004).

Quanto ao desenvolvimento da inteligência, no período pré-operacional denominado de inteligência verbal ou intuitiva - conforme descreveu Piaget em várias ocasiões - a criança se vê envolta em uma realidade existencial que é um mundo interior de representações. Essa função simbólica torna possível a formação de símbolos mentais que representam objetos, pessoas ou acontecimentos ausentes. Assim, a criança pode antecipar um resultado utilizando representações (signos, símbolos, imagens e conceitos) como substitutos da realidade não presente (PALÁCIOS et al., 2004).

A linguagem é enriquecida rapidamente, os desafios a serem enfrentados são lógicos e as respostas adequadas serão os “raciocínios”, ainda desarticulados e que carecem de lógica, porque a

criança só consegue ver o mundo a partir dela mesma. Para Palácios et al. 2004) nesse período o pensamento infantil é descrito por Piaget como um período de espera das grandes transformações operatórias que acontecerão nas próximas etapas. Piaget concebia o período pré-operacional como uma etapa de preparação para o desenvolvimento das operações concretas. Sobre isso, Rodrigo (2004, p. 144) pontua que:

Aparência perceptiva / traços não observáveis: a criança não realiza inferências a partir de propriedades não-observáveis diretamente.

Centração / descentração o foco está em um só ponto de vista (próprio) evitando outras possíveis dimensões.

Estados / transformações não faz relação dos estados iniciais e finais de um processo Irreversibilidade / reversibilidade não refaz mentalmente o processo seguido até voltar ao estágio inicial.

Raciocínio transdutivo / pensamento lógico faz associações imediatas entre as coisas raciocinando do particular ao particular.

Conforme Pereira (2004) a criança, desde o início da vida, compreendem que é preciso se comunicar para conseguir o que quer e percebe essa comunicação como algo funcional. A criança primeiramente usa o adulto como meio de obter um objeto e um objeto como meio de obter atenção, que são estratégias básicas e primárias de comunicação.

As primeiras produções linguísticas das crianças são frases usadas em seu cotidiano, mas a criança ainda não tem consciência do conhecimento gramatical,

portanto não procura combinações diferentes. A partir do momento em que as estratégias de comunicação vão se tornando mais familiares para a criança, ela vai se acostumando à gramática, ou seja, às regras necessárias para fazer-se compreender e vai adquirindo um maior vocabulário. Uma criança com seis anos pode ter adquirido, por exemplo, um número de oito mil palavras (PEREIRA, 2004).

Segundo Pereira (2004) com o desenvolvimento da linguagem infantil, a criança começa a categorizar os objetos à sua volta e, com isso, especificar o que é, para ela, bom ou ruim, igual ou diferente. Isso implica num processo complexo de desenvolvimento da personalidade, desenvolvimento moral, ético, julgamento das relações, coisas, pessoas e situações. Esse processo de categorização, expressão de sentimentos e de objetos também pode ser demonstrado através dos desenhos, que podem ser explorados na prática pedagógica muito além de seu caráter apenas lúdico.

### **Sequência Pedagógica com o Desenho**

Na segunda infância mudanças físicas, cognitivas e psicossociais são visíveis, sendo considerada um período primordial para a socialização, uma vez que, com o aumento do vocabulário, as crianças tornam-se mais competentes (PAPALIA; OLDS, 2000). Nessa fase a pré-escola é um elemento importante, por ser um ambiente que amplia o contexto físico, cognitivo e social, no qual as atividades são estruturadas com objetivos e procedimentos planejados.

Sem perder de vista essas ideias, foi

estruturada uma sequência pedagógica com o desenho na educação infantil. A partir da estratégia lúdica, foram utilizados o ato de desenhar e, posteriormente, os desenhos como um dos procedimentos orgânicos e sequenciais norteadoras do processo de ensino-aprendizagem seguintes perguntas: O que desenhou? Quem

são? Como se chamam? Vasconcelos (1999), a partir da concepção dialética de conhecimento, destaca a problematização como elemento nuclear na metodologia de trabalho em sala de aula, adotada na sequência pedagógica com o desenho.

As informações emitidas pelas crianças perante as problematizações realizadas, durante a estratégia técnico-operacional com a sequência pedagógica com o desenho, foram registradas no diário de bordo da professora sendo, além do próprio desenho da criança, um dos instrumentos utilizados para o acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento. É interessante lembrar que;

Se forem adequadamente captadas, as perguntas deverão provocar e direcionar de forma significativa e participativa, o processo de construção do conhecimento por parte do aluno, sendo também um elemento mobilizador para esta construção. Nesse sentido, ao preparar a aula, o professor já poderia destacar as possíveis perguntas e problemas desencadeadores para a reflexão dos alunos (VASCONCELLOS 1999, p. 147).

Numa análise sintética e global, a partir do desenvolvimento da sequência

pedagógica com

o desenho, verificou-se que, através desse recurso, as crianças expressaram as suas vivências e experiências e a sua leitura do mundo ao redor. Considerado como um passo para a escrita, por meio do desenho as crianças vão delineando seus traços até a formação gráfica das letras, evidência que se destacou no decorrer da sequência pedagógica. Assim, observa-se que, dependendo da prática e do planejamento didático-pedagógico, o ato de desenhar na educação infantil poderá assumir uma posição importante, sendo elemento propulsor do aprendizado e desenvolvimento, estando além de uma atividade lúdica ou de um simples passatempo prazeroso.

A sequência pedagógica com o desenho possibilitou compreender que o ato de desenhar na educação infantil contribui com a prática pedagógica e os processos desenvolvimentais durante essa faixa etária, principalmente os relacionados ao desenvolvimento cognitivo e psicossocial. Essa práxis suscitou repensar a ação pedagógica, vislumbrando a inclusão do desenho como um instrumento do processo educativo, sendo auxiliar de uma metodologia crítica adequada às reais necessidades e peculiaridades de cada criança da turma.

O professor que reconhece o desenho como elemento influenciador do desenvolvimento da criança, poderá vislumbrar desdobramentos relevantes nas suas aulas, e aplicar uma metodologia diferenciada, pois as produções gráficas criadas pelos alunos podem refletir o que eles pensam e sabem. Durante a sequência pedagógica com o desenho, as crianças foram encantadas por meio do lúdico, sendo que as

personagens e as imagens estimularam a aprendizagem dos temas trabalhados e impulsionaram o desenvolvimento com a sua reconstrução no ato de desenhar.

Também foi possível verificar, através das características das fases do desenho, as singularidades de cada um. Alguns desenhos apresentaram as características do pré-esquematismo piagetiano e simbólica vygostykiana; outros foram situados na fase simbólico-formalista de Piaget com a demonstração de maior elaboração dos traços e formas no desenho infantil.

Em síntese, a sequência pedagógica com o desenho estimulou nas crianças as habilidades de coordenação motora, equilíbrio, raciocínio lógico, linguagem oral e escrita, além de ser um meio de demonstrar características afetivas e emocionais, levando-a a uma expressão de forma livre, confiante, criativa e prazerosa. Essa metodologia poderá ser um procedimento facilitador do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. No entanto, o professor deve se apropriar dessa metodologia considerando a matriz epistemológica histórico-dialético, pois

a metodologia e os métodos de ensino não são esquemas universais aplicáveis mecânica ou indiferentemente a qualquer prática educativa, em qualquer situação, pois eles mesmos também se plasman a partir de situações particulares, num movimento específico. Disso decorre que a concepção de metodologia do ensino que ora propomos não se reduz à elaboração e aplicação mecânica e repetitiva de

categorias teórico-epistemológicas abstratas e formalizantes (ainda que extraídas da literatura marxista); mas, por reconhecer-se histórica, ganhará mais consistência e organicidade à medida em que esteja alicerçada numa perspectiva de avanço em reflexões teóricas, que se referendem e construam a partir de experiências pedagógicas vivas e particulares e das práticas sociais e científicas em geral (MANFREDI, 1993, s.p).

A sequência pedagógica com o desenho poderá servir como um elemento norteador de práticas educativas, onde educadores poderão (re) construir e (re) criar métodos de ensino adequados às demandas particulares e específicas de seu cotidiano pedagógico.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenho é compreendido como um elemento de expressão humana que demonstra aspectos emocionais, afetivos, cognitivos e psicossociais. Porém, são poucas as atividades em que os desenhos são utilizados fora do contexto lúdico. Nesse sentido, o desenho infantil não se constitui somente de traços e rabiscos, desprovidos de significados e sentidos; é uma linguagem de alicerce para o desenvolvimento da criança e uma primeira escrita produzida por ela, na qual encontra a necessidade de emitir as suas marcas pessoais. O desenho é um instrumento valioso que poderá ser aparato do professor na sua prática pedagógica para compreender a criança. A cada desenho que a criança realiza, o jogo simbólico passa a ser uma necessidade e o ato de desenhar representa a exteriorização de uma ação pensada, que poderá apresentar e representar a construção de seu pensamento.

Palangana (2001) lembra que Vygotsky focaliza as funções do ambiente no

desenvolvimento intelectual, ao sustentar que a aprendizagem interage com o desenvolvimento, gerando seu avanço nas zonas de desenvolvimento proximal, onde as interações sociais e o contexto sociocultural são elementos essenciais. Em síntese, a partir de Vygotsky que considerou o desenvolvimento cognitivo “de fora para dentro”, os instrumentos utilizados na sequência pedagógica com o desenho, a exemplo de histórias - como Os Três Ursos -, imagens de revistas, livros, fotografias, fantoches, bonecos articulados, dentre outros, foram ferramentas mediadoras da aprendizagem e desenvolvimento infantil, uma vez que, a partir delas, os conhecimentos que as crianças possuíam do seu cotidiano foram transformados em conceitos científicos.

Por outro lado, a partir de Piaget que trabalhou o desenvolvimento intelectual, “de dentro para fora”, as crianças já possuíam alguns esquemas: de família - relacionados ao cuidado, proximidade, convivência -; do autorretrato - as crianças já conseguiam se ver e desenhar os membros do seu corpo-; e de escola - como um espaço do cuidar, brincar, ler e escrever. As crianças possuíam estruturas mentais e desenvolvimento físico favorecedores da ampliação dos esquemas de família, escola e do eu, sendo que a sequência pedagógica com o desenho contribuiu com a ampliação e a formação de novos esquemas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDROFF, M. C.. Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita. **Constr. psicopedag.** [online]. vol.18, n.17, 20110. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542010000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200003&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 1415-6954.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, v. 7, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/articloe/view/570/510> Acesso em: set. 2016.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n.62, p. 64-81, Apr. 2004 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622004000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 dez. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>.

FERREIRA, F.; CASTANHO, S.T.; SOBRAL, V.; MACHADO, B.. A Importância do Desenho Infantil no Desenvolvimento de Crianças de 0 a 6 anos. **Revista Eletrônica INESUL**, . v.15 n.1, jan/mar 2012. Disponível em: [https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol\\_16\\_1331647921.pdf](https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_16_1331647921.pdf) Acesso em: mar. 2015.

FILHO, M. L. S. Relações entre Aprendizagem e Desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade? **Revista, Diálogo Educação**, Curitiba, v. 8, n. 23, jan./abr. p. 265-275, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189117303016>. Acesso em: ago. 2015.

LOPES, L.O. **O processo de significação do desenho infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Maringá, 2010. Disponível em: <[http://www.crc.uem.br/pedagogia/documentos/larissa\\_lopes.pdf](http://www.crc.uem.br/pedagogia/documentos/larissa_lopes.pdf)>. Acesso em 08 dez. 2014.

MANFREDI, S. M.. **Metodologia do Ensino - diferentes concepções**. Unicamp, 1993.

NATIVIDADE, M.R.; COUTINHO, M. C.; ZANELLA, A. V. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico- cultural. **Contextos Clínicos**, v. 1, n. 1, jan.-jun. p.9-18, 2008.

PALÁCIOS, J.; CUBERO, R.; LUQUE, A.; MORA, J. Desenvolvimento físico e psicomotor depois dos dois anos. In: COLL, C., PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Vol 3.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 5ª ed. Editora: Summus, 2001.

PAPALIA, D.E.; OLDS, S.W. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEREIRA, M. P. Desenvolvimento da linguagem. In: COLL, C., PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. Vol 3.

PIAGET, L. E. **A formação do símbolo na criança**. Tradução de A. Cabral e C. M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RABELLO N.. **O desenho infantil: entenda como a criança se por meio de traços e cores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

RODRIGO, M. J. Desenvolvimento intelectual processos cognitivos entre os dois e seis anos. In: COLL, C., PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. Vol 3.

SIMAS, D.L. **Riscos e rabiscos: a contribuição do desenho infantil para a alfabetização**. 2011, 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011 Disponível em: <[http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Daiana-Leao-](http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Daiana-Leao-Simas.pdf)

[Simas.pdf](#)>. Acesso em 08 dez. 2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, Dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 set. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 1999.

VIEIRA, F.V. **O processo de significação do desenho infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <<http://www.pedagogia.ufscar.br/documentos/arquivos/tcc-2004/o-processo-de-significacao-do-desenho-infantil>>. Acesso em: 22 mar 2015.

#### **Endereço para correspondência:**

Marilani Martins dos Santos Ghiraldini.  
Colégio Ágape  
Rua: 20 Quadra: 06, Lote: 02, Vila Cardoso  
75830000 - Mineiros, GO – Brasil,  
E-mail: [ghiraldinimary@gmail.com](mailto:ghiraldinimary@gmail.com)

#### **Como citar este artigo (Formato ABNT):**

GHIRALDINI, Marilani Martins dos Santos; BARRETO, Denise Aparecida Brito. Sequência Pedagógica na Educação Infantil com o Desenho. **Educação, Psicologia e Interfaces**, vol.1, n.1, p. 57-67, 2017.

**Recebido:** 10/01/2017.

**Aceito:** 02/03/2017.