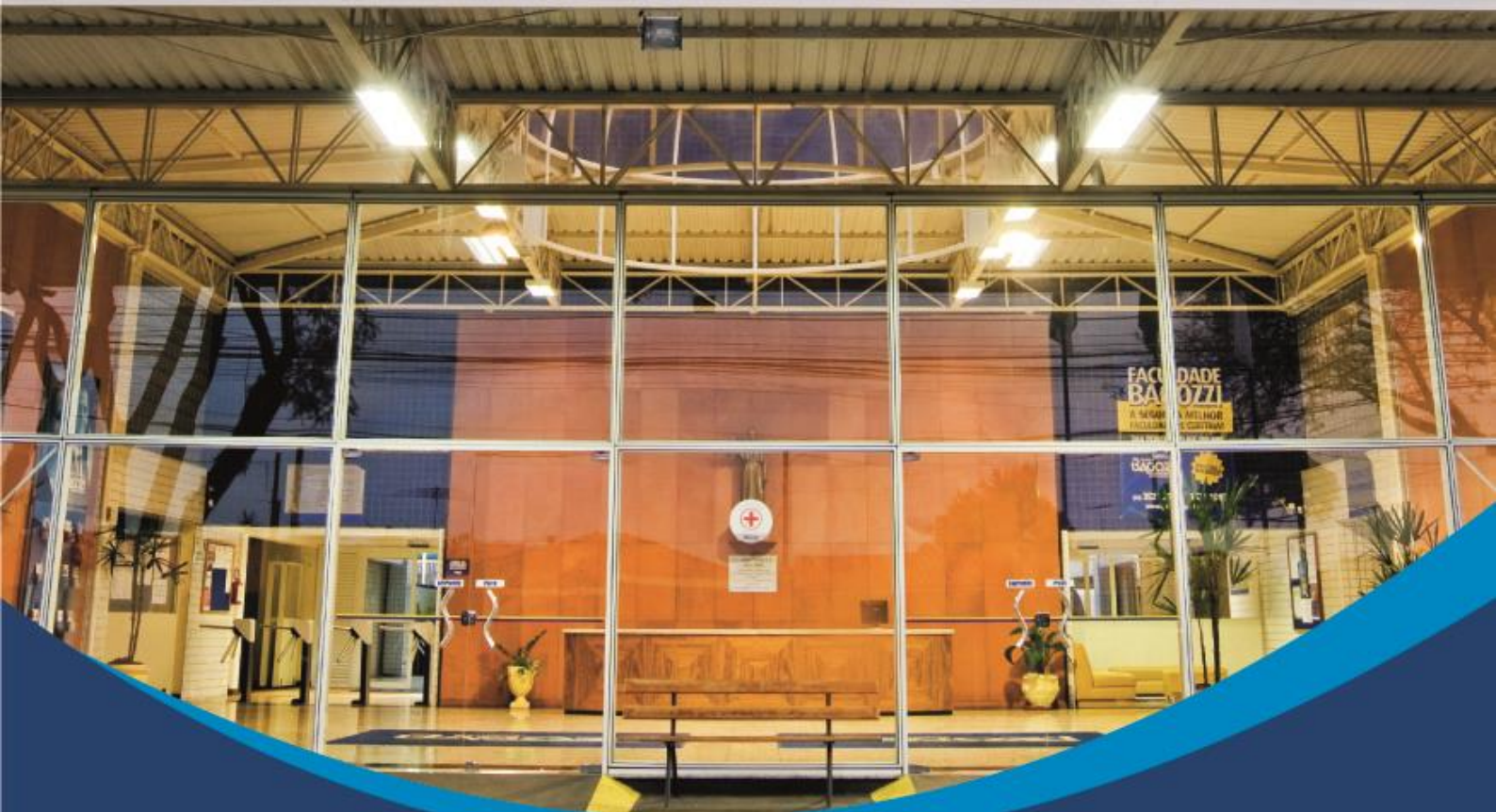


ISSN 1807 - 2038

faculdade  
**BAGOZZI**

# Escritos

REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS



Vol. 08 - N°01 - Janeiro / Junho / 2012

**ESCRITOS**  
**Revista de Ciências Humanas**

**Escritos – Revista de Ciências Humanas**  
ISSN: 1807-2038

Publicação da área da Educação e Ciências Humanas da Faculdade Padre João Bagozzi.

**Editoração:**

**Capa / Cover:** Priory Comunicação

**Planejamento Gráfico / Graphic Designer:** Núcleo de Inovação, Pesquisa e Extensão.

**Revisão / Revision:** Núcleo de Inovação, Pesquisa e Extensão.

**Bibliotecária / Librarian:** Íris Labonde

As opiniões emitidas nos artigos são de inteira responsabilidade de seus autores.  
*All articles are full responsibility of their authors.*

Solicita-se permuta / *Se solicita el intercambio / Exchange is request / Se sollicite échange /*  
*Lo scambio è chiesto.*

Catálogo na fonte

---

**Escritos** – Revista de Ciências Humanas / Grupo Educacional Padre João Bagozzi – v. 8, n. 1 (jan/jun. 2012) - Curitiba: Editora Bagozzi, 2012.

Semestral  
ISSN 1807-2038

1. Filosofia – Ciências Humanas. Faculdade Padre João Bagozzi – Núcleo de Inovação Pesquisa e Extensão.

CDD 100

---

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida,  
desde que citada a fonte.

## **Faculdade Padre João Bagozzi**

### **Superintendente / Superintendent**

Pe. Sérgio José de Sousa, osj

### **Diretor Geral / Director General**

Prof. Douglas Oliani

### **Comissão Editorial / Executive Commite**

Pe. Ms. Alberto Santiago, osj.  
Prof. Dr. Almir Sandro Rodrigues  
Prof. Ms. Humberto Silvano Herrera Contreras

### **Conselho Científico**

Prof. Dr. Delcio Junkes – UFPR  
Prof. Dr. Osmar Ponchirolli – FAE  
Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva – IFPR  
Prof. Dr. Geysong Dongley Germinari – UNICENTRO  
Prof. Denilson Aparecido Rossi – ITECNE  
Prof. Ms. Mauro Negro, osj – PUCSP  
Prof. Dr. Mario Sergio Cunha Alencastro - UNINTER  
Prof. Dr. Lafaiete Santos Neves – UFPR  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvana Maria Escorsim – UNIBRASIL  
Prof. Dr. Gaspar Collet Pereira – FACEAR  
Prof. Dr. Edson Pedro Ferlin – SPEI  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nara Luz Chierighini Salamunes – BAGOZZI e Prefeitura Municipal de Curitiba  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Claudia Cristina Lopes machado – Universidade POSITIVO  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Marise Auer - BAGOZZI  
Prof. Dr. Guido Maria Miglietta, osj – Universidade Católica de Roma  
Prof. Dr. Tarcisio Stramare, osj – Pontificia Università Urbaniana (Roma)

Todos os direitos reservados à Faculdade Padre João Bagozzi.  
A reprodução total ou parcial desta obra, por qualquer meio ou processo,  
sem a citação da fonte, constitui crime.

---

**Correspondência e Assinatura / *Letters and subscription***

Faculdade Padre João Bagozzi  
Escritos – Revista de Ciências Humanas  
Rua Caetano Marchesini, 952  
Portão – Curitiba – Paraná  
CEP.: 81070-110  
E-mail: escritos@faculdadebagozzi.edu.br

Copyright 2008  
Congregação dos Oblatos de São José  
Rua João Bettiga, 796  
Portão – Curitiba – Paraná  
Tel.: (41) 3521-2727

**ESCRITOS**  
**Revista de Ciências Humanas**

## SUMÁRIO

Editorial .....	7
A educação no pensamento de Martin Buber .....	9
<i>Sebastião Rodrigues da Silva</i>	
Conscientização e empoderamento: a crítica da educação popular ao capital social .....	20
<i>Humberto Silvano Herrera Contreras</i>	
A aprendizagem da criança com diagnóstico de TDAH: orientações pedagógicas .....	33
<i>Vanessa Hidalgo Perroni</i>	
A educação no movimento escoteiro: percepções pedagógicas .....	47
<i>Luciana de Oliveira Carmo Rodrigues Silva</i>	
Recreio escolar: uma análise das relações curriculares .....	63
<i>Natália Vigo de Caudas Magalhães</i>	
Humanizar as relações entre educação e saúde? Por uma pedagogia para a hospitalidade ...	79
<i>Elizabette Queiroz Moreira</i>	
<i>Giovana Carolline Leal</i>	
Sobre a Revista Escritos.....	94

## EDITORIAL

A Escritos – Revista de Ciências Humanas, publicação da Faculdade Padre João Bagozzi, tem por meta organizar um espaço para o debate entre as várias áreas das Humanidades; buscando nesse volume garantir a análise acadêmica em um viés multidisciplinar, de temática especial sobre algumas das diversas perspectivas em relação à Educação.

Nessa publicação iniciamos com o trabalho de Sebastião Rodrigues da Silva, que nos apresenta reflexões sobre *“A educação no pensamento de Martin Buber”*. O objetivo deste trabalho “é contribuir por meio de pesquisa sobre a educação no pensamento de Martin Buber; de como manter a relação dialógica entre educador (EU) e educando (TU) neste mundo contemporâneo dentro do contexto escolar”.

Na sequência destacamos o trabalho *“Conscientização e Empoderamento: a crítica da educação popular ao capital social”*, de Humberto Silvano Herrera Contreras. Nesse artigo tem o intuito em “estudar a Educação Popular frente ao Capital Social como um movimento para a desreificação humana em relação à uma forma de educar as pessoas para adequar-se às instituições sociais do capitalismo”.

Seguimos com o trabalho organizado por Vanessa Hidalgo Perroni, intitulado *“A aprendizagem da criança com diagnóstico de TDAH: orientações pedagógicas”*. O objeto de estudo desta pesquisa busca especificar a dinâmica do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no ambiente escolar; e tem por objetivo “analisar e descrever as características do transtorno, as particularidades no que tange à aprendizagem da pessoa com TDAH e as características desta aprendizagem, assim como as metodologias que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem numa visão tridimensional que engloba a equipe pedagógica, professores e pais”.

Continuamos com *“A educação no movimento escoteiro: percepções pedagógicas”*, de Luciana de Oliveira Carmo Rodrigues Silva. Este artigo constitui uma “análise pedagógica do projeto educativo do Movimento Escoteiro com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas que nele acontecem e as percepções dos atores sociais que nele participam. A relevância do estudo se pauta na asserção de que a educação não formal presente no Movimento Escoteiro é considerada hoje como um ‘complemento educacional’ favorecendo um diálogo entre educação formal e educação não formal”.

Depois, Natalia Vigo de Caudas Magalhães, com seu trabalho *“Recreio Escolar: uma análise das relações curriculares”*; nesse artigo “procura mostrar a importância do recreio escolar e as relações históricas, políticas e curriculares que nele estão contidas. Apresenta o recreio como um momento e um espaço onde existe um entrecruzamento de culturas e entende que o mesmo é um espaço de aprendizagem ainda pouco considerado na elaboração dos projetos políticos pedagógicos escolares”.

E, enquanto trabalho apresentado na última seção da Revista, o artigo de Elizabette Queiroz Moreira e Giovana Carolline Leal, intitulado *“Humanizar as relações entre educação e saúde? Por uma pedagogia para a hospitalidade”*. Este trabalho “especifica as contribuições da Pedagogia na compreensão das relações entre educação e saúde, bem como suas possibilidades para tornar os ambientes hospitalares em espaços acolhedores para os momentos de vida e significativos para a aprendizagem das crianças”. Ainda define como meta o debate sobre “a intervenção pedagógica na educação da criança hospitalizada a partir da ética do cuidado enquanto reflexão filosófico-pedagógica das relações sociais nas situações/contextos da saúde. Para isso define-se o ‘hospital’ na perspectiva histórico-cultural e de como se configurou em um espaço educativo e de atuação pedagógica”.

Agradecemos também a todos os autores que nos agraciaram com seus artigos, esperando que em breve possamos nos encontrar novamente.

Desejando uma boa leitura, esperamos, com mais esta edição de **Escritos** - Revista de Ciências Humanas, da Faculdade Padre João Bagozzi, atingir nosso objetivo de educar para a fraternidade.

Corpo Editorial

# A EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE MARTIN BUBER<sup>1</sup>

Sebastião Rodrigues da Silva<sup>2</sup>

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é contribuir por meio de pesquisa sobre a educação no pensamento de Martin Buber; de como manter a relação dialógica entre educador (EU) e educando (TU) neste mundo contemporâneo dentro do contexto escolar. Considerando que nos dias atuais o egoísmo e individualismo apresentam-se de forma acentuada no campo social, político, econômico, espiritual e principalmente educacional de maneira destrutiva, fazendo com que o indivíduo não tenha responsabilidade pelo outro. Busca-se nesta pesquisa aprofundar-se em estudos referentes ao autor Martin Buber, o qual aponta que a relação dialógica é muito importante na prática educativa e que deve ser construída por meio da confiança, da reciprocidade, do comprometimento e do cuidado que marca todo o encontro, próprio de um diálogo autêntico de um educador, com intuito de despertar na vida do educando a vontade de possuir o desejo por uma vida centrada e orientada por uma ação que o faça atingir a formação de um grande caráter.

**Palavras-Chave:** Educação. Eu. Tu. Diálogo.

---

<sup>1</sup> Trabalho orientado pelo Prof. Denilson Rossi - Faculdade Padre João Bagozzi.

<sup>2</sup> Aluno do Curso de Licenciatura de Filosofia da Faculdade Padre João Bagozzi - e-mail: padre\_sebastiao@hotmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é contribuir para uma melhor reflexão em relação à educação, de que como ela é vista pelo filósofo Martin Buber, cujas reflexões, nos possibilitam compreender melhor o ser humano.

O pensamento de Buber, nos leva ao comprometimento do estudo do processo educativo, de um encontro diário entre Eu-Tu, de como deve ser a ação educativa que promova o respeito e a responsabilidade entre educador e educando.

Compreender o humano como ser de realização na sua relação com o mundo, como ser vinculado à comunidade, sua família, seu trabalho, suas responsabilidades e obrigações, são experiências que nos permitem caracterizar o humano. “Comunidade significa, aqui e agora, multiplicidade de pessoas, de modo que sempre seja possível para qualquer um que a ela pertença estabelecer relações autênticas, totais, sem finalidades...” (BUBER, 1987, p. 87).

O ser humano, durante a sua vida sente necessidade, desejo de transformar a sua própria condição humana, modificando a sua estrutura política, social, cultural e educacional, principalmente perante os valores existenciais, os quais lhe são dados e tirados a qualquer momento. Cabe a cada um o interesse por uma construção contínua de manter ou não com o outro ou com o meio, relações capazes de levá-lo a uma realização plena.

A educação há muitos séculos tem sido colocada como espaço de transformação e de solução para os problemas que a humanidade vivencia, porém a história registra que em grande parte das vezes quando as mudanças são efetivadas, dentre os fatores que as tornaram possível, a educação não aparece.

A proposta deste estudo é apreender as possibilidades de uma escola ser alicerçada sobre autênticas relações entre o professor e o aluno por meio da perspectiva dialógica e, dessa forma, oportunizar o resgate da dimensão humana, a qual, segundo Buber é o caminho para a formação dos grandes caracteres.

Num momento histórico como o presente, a população escolar está continuamente sendo submetida dentro e fora da sala de aula a uma visão da sociedade racional, técnica, massificadora e consumista cada vez maior (BUBER, 2006, p. 46).

No ambiente escolar, a relação professor-aluno reflete a crise que passa a humanidade. Onde há o excesso de conteúdo, a falta de tempo, a intolerância, o desencontro, insatisfação, decepção, indisciplina, desânimo, falta de diálogo; descaracteriza a escola enquanto ambiente de interações vividas e os seus membros enquanto seres humanos.

A essa atitude Buber (2008, p. 92) chama “iniciativa pessoal do professor”. Pois, na vida moderna, de acordo com ele, isso ainda é possível quando nos referimos à possibilidade da vida dialógica, isto é, a iniciativa pessoal.

O objetivo deste estudo é compreender o homem como um ser relacional, voltado para a formação humana. Uma reflexão sobre o sentido humano e que a relação dialógica se constitui pela reciprocidade.

A problemática da formação do caráter revela aspectos significativos. Martin Buber identifica um conjunto de elementos que atuam sobre o caráter, que estão ligados e passam a constituir essa dimensão essencial do ser humano, que resulta de experiências geradas nas mais diversas práticas socializadoras. A educação é assim compreendida como responsabilidade com o outro, o educando.

Diversas pesquisas bibliográficas foram feitas para a elaboração deste artigo, levantando dados sobre o tema abordado. As informações aqui citadas foram extraídas de livros. A partir dessa pesquisa bibliográfica pretende-se estabelecer uma relação o professor (EU) e o aluno (TU), considerando que esta relação é fundamental dentro do contexto educacional.

## 2 A VIDA DE MARTIN BUBER

Buber empenhou-se na procura pelo sentido do humano, com o objetivo de resgatar a dignidade da responsabilidade que lhe é própria na construção de um mundo mais humano. Busca fundar suas reflexões principalmente no diálogo.

Martin Buber (1878 – 1965) nasceu em Viena em oito de fevereiro de 1878. Aos três anos de idade, com a separação de seus pais, passou a morar com seus avós paternos em Lemberg, Galícia, onde ficou até seus 14 anos; passando depois a morar com seu pai. Aos 20 anos, já casado e com filhos é que reencontrou sua mãe.

Aos 14 anos Buber voltou a morar com seu pai, porém o encontro com sua mãe, só fora feito após 20 anos. Reencontro este que deixou marcas em sua vida, como relatou em seu livro autobiográfico:

Mais tarde, construí para mim mesmo, o sentido da palavra “desencontro”, através da qual estava descrito, aproximadamente, o fracasso de um verdadeiro encontro entre seres humanos. Quando, após outros vinte anos, revi minha mãe, que viera de longe visitar a mim, minha mulher e meus filhos, eu não conseguia olhar nos seus olhos, ainda espantosamente bonitos, sem ouvir de algum lugar a palavra “desencontro” como se fosse dita a mim. Suponho que tudo o que experimentei, no decorrer da minha vida, sobre o autêntico encontro, tenha a sua origem naquela hora na galeria. (BUBER, 1991, p.8)

Martin Buber dedicou-se a literatura, filosofia, arte e ao teatro; aprofundou-se nos estudos de psiquiatria e sociologia. Traduziu o Velho Testamento do hebraico para o alemão junto com Franz Rosenweig (1886-1929), com o objetivo de demonstrar a atitude dialógica de Deus com o povo judeu. Em 1936, diante da perseguição nazista, viu-se forçado a deixar a Alemanha. Anos depois, ensinou sociologia na Universidade Hebraica de Jerusalém. Participou de estudos em diversas áreas como: Judaísmo, Hassidismo, estudos sobre a Bíblia, política, filosofia, sociologia. Sua formação, principalmente hassídica, o levou a uma concepção otimista e espiritualista em relação à existência humana, crendo na conversão do homem para uma vida em comunhão com o Tu eterno.

Buscou sempre a convivência pacífica entre judeus e árabes através do diálogo. O diálogo tornou sua filosofia conhecida e moveu a vida deste pensador judeu.

Publicou um livro com o nome de *Eu e Tu*, onde faz uma reflexão sobre a pessoa humana, o sentido do humano, com a proposta de desenvolver e resgatar a dignidade intrínseca. Esta obra ocupa um lugar de particularidade na estrutura do pensamento de Martin Buber, por predominar profundamente uma perspectiva filosófico-religiosa, que parte de uma ontologia em direção a uma antropologia da etapa da pessoa humana.

Para Buber, o homem é um ser essencialmente relacional. Daí a aproximação que Buber (1974, p. 20) estabelece com o prólogo do Evangelho segundo João: “no começo é a relação”.

Martin Buber faleceu aos 87 anos em Jerusalém. (ZUBEN, 1979, Dados bibliográfico).

## 3 A RELAÇÃO EU-TU, EU-ISSO

A relação Eu-Tu é o reflexo da atitude do encontro com o outro, Eu-Issso expressa distanciamento. O Eu que vive em relação com os homens, que se encontra no diálogo, soa de

modo autêntico e belo. É o Eu da intimidade com a natureza e que permanece na atualidade dos homens, indo sempre nesta direção. O dizer-Eu, adequado, verdadeiro, puro, das pessoas vinculadas, decide o seu lugar e para onde leva seu caminho, ressoando através dos tempos. O homem é tanto mais uma pessoa quando mais intenso é o Eu da palavra-princípio Eu-Tu, na dualidade humana de seu Eu. Ser Eu, ou proferir a palavra Eu é uma só e a mesma coisa. (BUBER, 2001, p. 76).

Na filosofia de Martin Buber, a relação Eu-Tu e Eu-Isso, são aspectos estruturantes da condição humana.

O homem é um ser em relação, que fundamenta sua existência a partir de sua atuação no mundo. O vocábulo Eu-Isso se refere ao mundo como experiência e Eu-Tu estabelece o mundo da relação. “O Tu encontra-se comigo por graça: não é através de uma procura que é encontrado. Mas endereçar-lhe a palavra-princípio é um ato do meu ser, meu ato essencial” (BUBER, 1979, p. 12). Para Zuben, o Eu-Tu é diferente do Eu-Isso. O primeiro diz das relações e o segundo dos relacionamentos. O Eu-Isso não entra em relação ele é a experiência. É no Tu que o homem conhece o seu semelhante e estabelece com ele o mais profundo dos laços de forma imediata. Mas adverte, que o homem quando se deixa envolver pelo Isso, perde sua essência humana. A natureza dupla do homem deve assim ser respeitada, não no enrijecimento de um dos polos, conforme afirma Buber (2006, p. 117):

A dupla natureza do homem, como ser que tanto é produzido de baixo, quanto enviado de cima, condiciona a duplicidade básica de sua composição. Essas duas naturezas não podem ser apreendidas em categorias do ser-para-si do homem individual, mas apenas em categorias do ser-homem-com-os-homens. Perante o ser, o homem existe como ser enviado, diante do qual ele está colocado. Como ser produzido, ele se encontra ao lado de todos os seres no mundo em que é colocado. A primeira dessas categorias tem sua realidade viva na relação Eu-Tu, a segunda na relação Eu-Isso.

É importante que o professor introduza uma atitude Eu-Tu ante o aluno, porque onde há a contemplação, cuidado e presença, Buber afirma que o Eu é outro, é o Eu que chega com a sua presença e aborda o outro com a totalidade do seu ser, entrando em relação essencial com o outro; este é o Eu-Tu que acontece gratuitamente, ele não pode ser buscado, mas o homem pode, conforme enunciamos demonstrar abertura para o Tu. Diz-nos Buber:

O homem percebe o ser em torno de si, as coisas simplesmente e os entes como coisas; ele percebe o acontecimento em seu redor, os fatos simplesmente e as ações enquanto fatos, coisas compostas de qualidades, fatos compostos de momentos, coisas inseridas numa rede espacial, e fatos numa rede temporal, coisas e fatos limitados por outras coisas e fatos, mensuráveis e comparáveis entre si, um mundo bem ordenado e um mundo separado. (BUBER, 2001, p. 35).

Segundo Buber (2001, p. 35-36):

Este mundo inspira confiança, até certo ponto; ele apresenta densidade e duração, numa estrutura que pode ser abrangida pela vista, ele pode ser sempre retomado, repetido com olhos fechados e experienciado com olhos abertos; ele está aí, junto à tua pele, se tu o consentes, encolhido em tua alma, se tu assim o preferes. Ele é teu objeto, permanecendo assim segundo tua vontade, e no entanto, ele permanece totalmente alheio seja fora de ti ou dentro de ti.

De acordo com Buber, (2001, p.36) o homem encontra o Ser e o dever como aquilo que o confronta, mas sempre como uma presença. Medida e comparação desaparecem. A história do indivíduo e a história do gênero humano, ambas manifestam um crescimento progressivo do mundo do Isso. Pode-se dizer que o mundo do Isso, apesar de paradas e retrocessos aparentes, percebe-se na História um aumento progressivo do mundo do Isso. O contato originário, a experiência e a utilização, transformam-no em aquisição de conhecimentos e aplicação especializada.

No início o Eu tem a ilusão de que pode tudo e vive num mundo de fantasias, mas com o tempo vai percebendo que não é perfeito e que vai sempre depender das relações com o Tu. Maria Betânia do Nascimento Santiago, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cita que “O Tu inato expressa-se na ternura e na reciprocidade. O homem se torna Eu na relação com o Tu”.

#### **4 A FORMAÇÃO DO CARÁTER, O RESGATE DA HUMANIZAÇÃO E O SENTIDO DA COMUNIDADE**

Buber desenvolveu diversos temas referentes à educação, desde a educação de adultos, passando pela arte na educação até a educação do caráter. Aqui se busca discutir e refletir acerca de uma educação voltada para o sentido da vida. A educação digna desse nome é essencialmente educação de caráter, pois o bom educador procura, além de trabalhar determinados conhecimentos, habilidades, procura ocupar-se continuamente com o ser humano em sua totalidade... (BUBER, 2003, p.39).

A “educação do caráter” em Martim Buber educa para a percepção do sentido da vida e para uma relação dialógica com o mundo. Exigindo assim, a educação do homem, natureza, mundo e a percepção deste como dotado de sacralidade, tendo responsabilidade ética. A tarefa não é de modo algum fácil, pois se temos de ensinar álgebra o processo é mais simples. Pelo contrário, como aponta Buber, se temos de educar um caráter, “tudo se torna problemático”.

O homem está constantemente mudando, aprendendo e para se desenvolver integralmente como pessoa vai depender de seu grupo social. Buber diz que o educador está no meio de tudo que marca o homem, desde a natureza, linguagem, costumes, passando pelo entorno social. Isso exigirá do educador, enquanto condição existencial, em sua vocação, para que não desmereça o nome de educador, empenho de “representar diante do ser que está em crescimento, a escolha do que é correto, do que deve ser.” (BUBER, 2003, p.41).

A educação do caráter não se resume em uma hora de aprendizagem, não é mera transmissão de conhecimento. O dicionário Aurélio, define o caráter como o conjunto das qualidades de um indivíduo o qual determina a conduta e a concepção moral. Em grego, significa marcar, amoldar, ligando o ser e o aparecer do homem a essência e o efeito de suas ações.

Para Buber é importante analisarmos o conceito de formação que temos em mente, no sentido de iniciativas a partir do mundo atual. Ele coloca que o ponto de partida para uma visão não pode ser qualquer coisa. Devemos ter uma educação voltada não somente para as habilidades laborais, intelectuais, mas principalmente para o desenvolvimento do ser social. O ponto de partida deve ser verdadeiro e Buber o chama de uma realidade primordial, que independente das contrariedades da vida, um princípio que seja incondicional, que não perca sua validade e que esteja presente no modo como eu guio minha vida, “uma realidade que me gerou e que quando eu tenho confiança nela, ela é capaz de me sustentar, de me proteger e de me formar”. (BUBER, 1969, p. 42).

Na perspectiva buberiana, exige-se o ajustamento da presença emocional e intelectual do educador na relação da educação do caráter.

Há uma expectativa por parte de Buber, ele espera muito dos professores; de que o educador possua um caráter como o do tzadkím (líder espiritual), sendo o hassídico referência e exemplo para o educando. Ele destaca a escolha pessoal, integridade, sinceridade, presença e disposição do professor para responder a todos os estudantes, apesar do afeto ou repulsão que os mesmos possam sentir pelo professor.

Para Buber, quem conhece, ama. O amor de que fala Buber é o amor que ‘realça cada coisa’ destacando-o das outras, porque o mundo somente é conhecido quando o homem experimenta intensamente a realidade das coisas a sua volta, com o ‘espírito do sentido ativo do homem que ama’. Na relação professor-aluno, cabe ao professor conhecer o aluno, pois de acordo com Buber, citado por Zuben (2003, p.45): “O homem que ama vê a coisa como única, ela mesmo em seu ser. Ele confirma na coisa, cujo ser ele realiza o conteúdo misterioso do todo”.

Exige-se humildade do educador, sendo ele um dos elementos que transformam o caráter do aluno, sentimento de ser apenas um entre vários elementos que agem sobre o aluno.

Só há um acesso ao aluno, o de sua confiança. A educação do caráter é uma relação que exige a confiança do aluno. (BUBER, 2003, p. 41). Obter a confiança não significa manipular, impor sua verdade, antes é um processo de autodescoberta e de autoeducação do educador e do educando. A partir do momento que o aluno percebe que interage e interdepende do outro, aí o professor descobre seus reais limites e também do que a criança necessita para crescer, criando assim forças dentro de si mesmo. Assim, o professor preocupado com a criança educa a si mesmo. (FRIEDMAN, 1991, pp.186-187).

A filosofia do diálogo defendida por Buber é a educação de valores que conduz a uma cultura de paz. Na relação de ensino-aprendizagem, professor e aluno serão transformados, buscando quebrar a frieza, numa presença espiritual, física do educador. Identificado por Buber, na relação Eu-Tu, quando ressalta o diálogo pela total presença e abertura na relação com o outro.

De acordo com Buber, há um conjunto de elementos que atuam sobre o caráter e que resulta de experiências geradas nas mais diversas práticas socializadoras. A educação é fundamental na constituição da comunidade, ao mesmo tempo em que a comunidade é a sua condição de possibilidade. Ele caracteriza a educação como “uma preparação para o sentido de comunidade, na vida pessoal e com a vida pessoal”. (BUBER, 1987, p. 87.).

A educação assume um papel decisivo, o que de expressivo ocorre no processo de formação da criança, está ligado às forças da educação que vão ao encontro do impulso liberado em meio aos limites que se impõem à ação do educador.

## **5 O CONTATO, A RELAÇÃO, O ENCONTRO, O DIÁLOGO COMO AXIOLOGIA HUMANIZANTE**

Buber diz que saímos diferente a cada evento de relação e que existem três formas de percebermos as coisas ao nosso redor. Sendo o primeiro como observador, quando tentamos capturar o objeto nos seus mínimos detalhes. Segundo, a atitude, onde deixamos o objeto livre sem nos preocuparmos com os detalhes. Ficamos somente com aquilo que achamos essencial. E a terceira forma quando entramos em relação com esse algo, sentimos que ele tem a ver conosco, mas não podemos captá-lo de maneira objetiva. Assim não posso descrever o ser com o qual entro em relação, pois se o fizesse estaria impossibilitando o dizer Tu.

Buber chama de tomada de conhecimento íntimo, quando percebemos o outro na sua diferença, como forma de perceber as coisas, como único, com sua própria maneira de ser. Assim posso dirigir-lhe a palavra e dizer Tu. O diálogo é fundamentado na outridade e no

respeito mútuo dessas diferenças, não preciso abrir mão do meu jeito de ser, das minhas opiniões, convicções, mas tenho que aceitar o outro como um ser diferente de mim.

Uma atitude que seja fundamentada pelo diálogo e que a interação entre educador e educando ultrapasse o campo do objeto e do conteúdo promovendo o humano, em prol da formação do que Buber denomina “grande caráter”, que é a manifestação plena da vida na humanidade. O “grande caráter”, segundo este filósofo é a pessoa capaz de reconhecer no seu semelhante um ser único e essencialmente humano.

Existe uma proximidade da proposta buberiana com a filosofia kantiana, onde o semelhante não deve ser considerado como um meio, mas sim ser tratado como um fim em si, que busca conscientizar e orientar a humanidade na educação para formação do caráter ético do ser humano.

O princípio de Buber e Kant diferenciam-se. Ao filósofo judeu interessa saber os pressupostos do inter-humano. Buber (1982, p. 152), afirma que “O homem é antropologicamente existente não no seu isolamento, mas na integridade da relação entre homem e homem: é somente a reciprocidade da ação que possibilita a compreensão adequada da natureza humana”.

A relação entre “formação e visão de mundo” é um dos aspectos complexos, segundo Buber, que visualizamos no caminho percorrido pela educação moderna. Ao mesmo tempo em que ele indica o caminho segundo o qual a formação pode ser compreendida, parte do pressuposto de uma formação assentada em visões de mundo particulares; o que importa no processo formativo, o que fundamenta a ação do educador é o ponto de partida, o qual Buber caracteriza como uma realidade primordial e que não se confunde com a visão de mundo do educador, embora não possa ser compreendida sem ela.

Uma realidade primordial que não me abandone durante o caminho para o meu objetivo, mas que ainda que eu escolhido (o objetivo) para mim, me guie, para que eu não o confunda durante a jornada e assim erre o alvo; uma realidade primordial que me gerou e que quando eu tenho confiança nela é capaz de me sustentar, de me proteger e de me formar” (BUBER, 1969, p. 42).

Para Buber a realidade primordial, o todo, só pode ser considerado numa unicidade, onde só pode ser vivenciada com o outro, na relação com o outro.

Nem toda relação Eu-Tu, por sua característica própria, pode realizar-se na plena mutualidade. A relação do autêntico educador ao seu discípulo é um dos exemplos; na medida em que o educador e educando se beneficiam de forma expressiva desse encontro para a vivência da relação Eu-Tu.

É importante destacar, que o professor não deve permanecer em constante relação Eu-Tu com o aluno, mas ele deve ter abertura e disponibilizar-se a uma ligação com esse aluno na totalidade em que ele se constitui, estabelecendo a presença autêntica e potencial, ou seja, a segurança de que o professor realmente o considera (ele deve ter atitude Eu-Tu). Para Buber é fundamental que o professor vá até o aluno, numa experiência real e concreta de envolvimento e, dessa forma evite que a relação de ensino se transforme numa relação arbitrária e impositiva. O professor deve alcançar seu potencial, compreendê-lo em sua totalidade, na medida em que ele o encontra como seu parceiro em uma situação bipolar, exercitando a realização de um envolvimento. Entretanto, a relação específica educativa poderia não ter consistência se o discípulo conhecesse na situação comum a parte própria do educador, de seu envolvimento.

O professor não deve se esvaziar de si ao se envolver com o aluno, do contrário o ensino fica prejudicado. O envolvimento é que vai constituir a relação ensino-aprendizagem, por isso o professor deve ir até o aluno, experimentar a realidade dele, mas sem perder o foco da sua

própria realidade. O professor deve ter uma atitude em relação ao aluno sustentada pelo Eu-Tu, porém numa perspectiva diferente no que se refere à mutualidade. Pois segundo Buber, a mutualidade não pode ser plenamente atingida na relação educativa como tal, pois tem que conservar sua característica própria. Mesmo diante do limite da ajuda mútua na relação o professor deve confiar no potencial do aluno, apreendendo-o como pessoa; ele deve conhecer seu aluno sob o aspecto e o sentido que tem essa palavra. Outro exemplo, para as restrições da mutualidade, encontrou na relação entre o autêntico psicoterapeuta e seu paciente. Ele deve estar, assim como o educador, não somente no seu polo de relação bipolar, mas no outro polo. Porém, o envolvimento conhecido pelo paciente, assim como pelo discípulo, terminaria com a relação. “O curar como o educar não é possível, senão àquele que vive no face a face, sem, contudo deixar-se absorver.” São atos do homem: a palavra, a relação, a reciprocidade. “É no humano que devemos encontrar a raiz e o fundamento da ontologia do face a face”. (ZUBEN, 1979, p. 64)

Buber faz opção pela educação para o diálogo, diante da educação centrada na autoridade do professor e da educação centrada na liberdade do aluno. Os pedagogos antigos viam a educação como a recepção passiva de tradição lançada desde cima; na visão de Buber: como um "funil". Já os novos pedagogos veem a educação como aquela que absorve os poderes do Eu e que na imagem de Buber, é vista como "uma bomba".

Nenhuma aprendizagem real acontece a menos que o estudante dela participe. Na educação como diálogo, o aluno cresce através do encontro dele ou dela com a pessoa do professor e o Tu do escritor, do compositor, ou do artista. Mas isso também significa que o estudante tem que encontrar realmente o "outro" diante do qual ele ou ela possa aprender. A velha teoria autoritária de educação não compreende a necessidade de liberdade e de espontaneidade. Desse modo a disjuntiva entre educação tradicional centrada na autoridade do professor e educação moderna, centrada na liberdade e criatividade do aluno é desmontada por Buber. A nova teoria educativa centrada na liberdade interpreta de modo errado o sentido de liberdade para a verdadeira educação. Comunhão é o contrário da repressão, diz Buber, e esta comunhão ocorre através da criança sendo primeiramente livre para aventurar-se em si própria e somente depois encontrar os valores reais do professor. (FRIEDMAN, 1991, p. 177-178).

No encontro dialógico a percepção e a aceitação são mútuas entre os dois seres envolvidos, mas na relação pedagógica são unilaterais e tem a iniciativa do educador. Sendo assim, Buber afirma que "O educador se encontra nos dois lados da situação em comum, o educando só em um" Ele precisa sentir, afinal, como repercutem seus atos na alma do educando. (BUBER, 1969, p. 40-43). Tudo depende, nesse caso, da capacidade do educador, de "conhecer" o outro lado. (BUBER, 1969, p. 35). Essa postura é um ato de abertura pedagógica de responsabilidade do professor, podendo conquistar a confiança do educando, o qual se sentindo compreendido, finalmente levará o educando a compartilhar a confiança do educador no mundo.

Para assumir na íntegra uma comunidade educativa de verdade, é preciso desenvolver uma relação dialógica com os educadores que trabalham na mesma tarefa pedagógica. A falta desta relação, deste relacionamento vem provocando desgastes dos professores. Em relação ao mencionado, Buber afirma que o papel do educador é fundamental para estabelecermos uma sociedade pautada no diálogo e pelo respeito ao outro. Uma relação exige abertura e o caminho é a confiança, e só existe no diálogo autêntico que solicita daquele que educa, de um lado o esforço de ir ao encontro do educando, e do outro reconhecer a condição que norteia esse encontro.

No pensamento de Buber, devemos ter uma educação para o desenvolvimento do ser enquanto pertencente à humanidade, assumindo a formação de pessoas capazes de pensar e de agir com consciência do seu real papel no mundo. Compreender que aprender a pensar não significa aprender doutrinas, regras, mas realmente assumir o seu papel no mundo.

A relação dialógica defendida e aplicada por Buber, seus conceitos, traduz uma importante contribuição para a cultura da paz e não violência.

Segundo Buber, saber se relacionar é mais importante do que ser individualmente bem-sucedido e que o processo educativo deve privilegiar a conversa e a cooperação entre as crianças. O nós só existe se houver diálogo.

Zuben, tradutor de Buber para o português destaca que “a relação Eu-Tu é um ato essencial do homem, uma atitude de encontro entre dois parceiros na confirmação mútua” e a educação é compreendida como responsabilidade com o outro, e um dos componentes que chamamos de relação é a “responsabilidade para a escolha do ser”.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, evidencia-se a pertinência das ideias de Buber para se pensar as relações estabelecidas no cotidiano escolar, tendo em vista a preservação da alteridade dos sujeitos envolvidos: professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno. Acreditamos que se essas relações ocorressem dialogicamente, haveria mais sucesso no processo ensino-aprendizagem, uma vez que a outridade do Tu não seria transposta pelo Eu. Trata-se, portanto, de um procedimento diretamente relacionado à quebra de preconceitos e à quebra do tipo ideal, ligado, necessariamente, à necessidade de um reencantamento de mundo por meio de novas formas de relações sociais.

Após a reflexão da perspectiva educacional baseada no pensamento de Martin Buber, procuraremos entender que pela proposta da palavra princípio do Eu-Tu, dialogar é acolher o outro na sua qualidade real, em que cada Tu, se transforme numa soma de qualidades e potencialidades.

Na prática educativa a relação dialogal, para Buber só se constrói por meio da confiança, reciprocidade, comprometimento, e do cuidado que marca todo o encontro, e que isso é próprio de um diálogo autêntico do educador, que o faz com o objetivo de atingir uma formação de um grande caráter.

Percebemos o quanto é importante ter um trabalho pedagógico que proponha a vivência da relação Eu-Tu, por parte tanto do educador quanto do educando, voltado para a formação humana, apontando o encontro de seres que complementam um ao outro, que estão no caminho da busca pela plenitude, e que exige tanto de um quanto do outro, uma abertura diária para que o evento de relação bem aconteça. Assim, a meta da educação não será mais limitada a formação do ser em partes, mas sim em vê-lo como um todo. Trabalharemos na formação de um “ser” mais completo, para que o mesmo possa viver concretamente eventos de relação e que isso o permita adentrar no mundo da verdadeira existência humana.

Diante do exposto, ressaltamos sobre a importância da abertura do homem para acolher o outro e conhecê-lo no face a face, aceitando-o na totalidade em que ele se constitui. Ao que Buber (2008, p. 94) observa:

Um homem pode conhecer o outro. Reconhecê-lo, experienciá-lo naquele sentido específico, como a relação amorosa que às vezes é descrita como conhecimento. Nesta interação entre os seres ele aprende a conhecer o outro não como uma soma de propriedades, mas como essa pessoa determinada, com um nome, que vive diante dele. Se se toma toda essa soma de propriedades não se tem nada dela, esta voz, esta pessoa. Refiro-me a esta pessoa que se defronta com uma verdadeira pessoa, única com este nome. Chamá-la pelo nome, endereçar-lhe o Tu é voltar-se para esta unicidade. Expresso isso por meio de conceitos porque é algo esquecido, perdido. Mas, na verdade,

o que quero dizer não é conceitualizável, é profundamente real. É a realidade sobre a qual se fundamenta a autêntica vida em comum dos homens.

Observamos que o professor dialógico é aquele que se abre à fecundação da atitude Eu-Tu e ao despertar do desejo, do crédito, da paixão, da fé no ser educador e da disponibilidade de ensinar para além do conteúdo reconhecendo a existência humana do aluno. O professor dialógico se coloca na relação educadora, igualmente como pessoa que age com autenticidade, orientando sua função pelo cuidado que sustenta sua ação e sua atitude frente ao semelhante que lhe vem à frente, abraçando-o, olhando-o nos olhos e não o abandonando na medida em que não o reconhece como um ser humano. Aí a importância de uma constante atualização do Tu para que o professor não se perca do sentido de sua função.

O professor deve colocar-se disponível e ver em seu aluno um ser único e singular, participando da vida concreta do aluno para que ele possa, a partir da vivência dialógica com seu educador, ampliar suas possibilidades de crescimento sob todos os aspectos que o tornam um ser humano repleto de potencialidades para consolidar a sua existência humana, conforme esclarece Buber (1974, p. 150-151):

Para auxiliar a realização das melhores possibilidades existenciais do aluno, o professor deve apreendê-lo como esta pessoa bem determinada em sua potencialidade e atualidade, mais explicitamente, ele não deve ver nele uma simples soma de qualidades, tendências e obstáculos, ele deve compreendê-lo como uma totalidade e afirmá-lo nesta sua totalidade. Isto só se lhe torna possível, no entanto, na medida em que ele o encontra, cada vez com seu parceiro numa atitude bipolar. E, para que sua influência sobre ele tenha unidade e sentido, ele deve experienciar esta situação, a cada manifestação e em todos os seus momentos, não só de seu lado, mas também do lado de seu parceiro; ele deve exercer o tipo de realização que eu chamo envolvimento.

A perspectiva buberiana para a educação possibilita que a relação entre professor e aluno ultrapasse o campo pedagógico para o campo dialógico por intermédio da palavra proferida, permitindo a ambos o real encontro entre pessoas humanas e não somente o cumprimento do que consta nos currículos escolares que contemplam as normas educacionais modernas. O filósofo judeu acende uma luz sobre nossas cabeças, iluminando a possibilidade real de relações fundamentalmente humanas num mundo vergalhado pelo individualismo e pela distância entre as pessoas.

Ver a proposta dialógica de Buber como referencial da ação educadora é, antes de tudo, um caminho indicado para que a escola em sua função educadora possa resgatar a humanidade sequestrada do homem moderno, senão transformando-a, ao menos aproximando a sociedade atual de uma nova e autêntica comunidade: uma comunidade supra social. Esse é o fim, e o meio é o diálogo.

Tomara que a semente que lançamos possa contemplar nossas expectativas. Segundo Kurzweil (1986) (...) o caminho do educador significa nadar contra a corrente da sociedade em que vivemos.

## REFERÊNCIAS

- BUBER, Martin. *Redenüber Erziehung*. Verlag Lambert Schneider – Heidelberg, 1969.
- BUBER, Martin. **Do Diálogo e do Dialógico**. Tradução de Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 2009;
- BUBER, Martin. **Encontro**: Fragmentos Autobiográficos. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.
- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução do alemão, Introdução e notas Newton Aquiles Von Zuben. 8 ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- BUBER, Martin. **Sobre Comunidade** Tradução Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1987.
- BUBER, Martin. *El camino del ser humano y otros escritos*. (C. Díaz, Trad.). Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, 2003, Original publicado em 1936.
- FRIEDMAN, M. *Encounter on the narrow ridge: a life of Martin Buber*. New York: Paragon Press, 1991.
- KURZWEIL, Z. E. *Martin Bubers Erziehungslehre und die Moderne*. Zeitschrift für Pädagogik. 1968. v. 14.
- ZUBEN, Newton Aquiles Von. **Martin Buber: Cumplicidade e Diálogo**. São Paulo: Edusc, 2003.

## CONSCIENTIZAÇÃO E EMPODERAMENTO: A CRÍTICA DA EDUCAÇÃO POPULAR AO CAPITAL SOCIAL

Humberto Silvano Herrera Contreras<sup>1</sup>

### RESUMO

O objetivo deste trabalho é estudar a Educação Popular frente ao Capital Social como um movimento para a desreificação humana frente a uma forma de educar as pessoas para adequar-se às instituições sociais do capitalismo. A atualidade do objeto de estudo, Educação Popular e Capital Social, por estas apresentarem-se no contexto atual como processos de formação humana, que ao mesmo tempo em que contraditórias se imiscuem no cenário contemporâneo. Daí o questionamento central: Até que ponto a concepção de Educação Popular de tradição freiriana possibilita analisar e criticar a formação do Capital Social? Para isso, discutem-se, os conceitos de empoderamento e conscientização, oriundos do Capital Social e da Educação Popular respectivamente, não como duas lógicas abstratas de formação humana, mais como práticas ligadas às condições materiais e humanas de reprodução social. O estudo mostra que a Educação Popular se consolidou como uma prática pedagógica no Brasil e na América Latina, que propõe um modo de formação humana, de conscientização e politização. Paralelamente, se mostrou de como a concepção de Capital Social tende a se impor como uma nova forma de politização ou participação cívica e que, nas últimas décadas, tem avançado cada vez mais em termos das políticas públicas apropriando-se do discurso da Educação Popular e disseminando-se como um produto de resultados eficientes, uma forma de garantir eficiência e eficácia das instituições existentes. Este estudo aponta críticas ao Capital Social retomando a Educação Popular além do capital.

**Palavras-chave:** Educação Popular. Capital Social. Formação Humana.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Filosofia (2007) e Pedagogia (2009) pela Faculdade Padre João Bagozzi. Mestre em Educação (2011) pela Universidade Tuiuti do Paraná. Doutorando em Educação na Universidad Católica de Santa Fe, Argentina.

## 1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A Educação Popular se consolidou como uma prática pedagógica no Brasil e na América Latina, como conscientização e politização. Paralelamente, mostrou-se de como a concepção de Capital Social tende a se impor como uma nova forma de “politização” e que, nas últimas décadas, tem avançado cada vez mais em termos das políticas públicas, apropriando-se do discurso da Educação Popular e disseminando-se como um fator de resultados eficientes.

O Capital Social ainda que polissêmico, tem como seu alvo a compreensão dos Estados Unidos e divulgada no Brasil por certos grupos que objetivam um novo modelo de formação humana que vincula a necessidade de perpetuação política das instituições liberais com a proposta de formação cívica dos grupos considerados marginalizados e excluídos. No estágio atual do capitalismo é compreensível o avanço das propostas de formação do Capital Social, porque elas articulam mercado-democracia como valores centrais da realização humana, o que é necessário para garantir a estabilidade do sistema no âmbito mundial.

Ao pensar o ‘ser’ da Educação Popular hoje (MEJIA, 1993), no seio do século XXI, frente às determinações históricas do capital, surgem questionamentos, abordagens e conjecturas que criam e recriam acepções às quais neste item busca-se sintetizar para a clareza e discussão posteriores. Entretanto a pedagogia popular aproximar-se do Capital Social, mas perde seu potencial humanizador. A conscientização precisa concretizar-se a partir do trabalho humano. Este estudo de fundamentação histórico-ontológica concebe a dialética entre humanização e alienação, como possibilidade de compreensão de que a humanização se dá pelo trabalho, entendido aqui, como ‘autoconstrução histórica’ do ser humano, como processo evolutivo de ontologização do ser social. A Ontologia conforme Lukács designa o trabalho como princípio originário do desenvolvimento humano, que faz “nacer al individuo em sentido estricto en el trabajo, como ser que pertenece a um gênero; se trata de una nueva concepción de la subjetividad, que se encuentra originada *a partir del* trabajo y *en el* trabajo” (INFRANCA; VEDDA, 2004, p. 22). Nessa perspectiva é que surge teleologicamente o fim do próprio trabalho humano: “el momento en que la subjetividad se objetiviza, o donde lo racional se vuelve real” (INFRANCA; VEDDA, 2004, p. 23). Em suma, na Ontologia o trabalho é o princípio fundamental do individuo e da sua subjetividade, ou seja, o homem que faz história e reproduz na sua consciência e na práxis da sua vida cotidiana a própria humanidade.

## 2 A CONSCIENTIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

A conscientização em Freire (1979a, p. 96) é o “o *teste do ambiente*, da realidade”, constitui um “*darse cuenta*” (ALVAREZ, 1987, p. 5), um “apoderar-se da realidade” (FREIRE, 1979a, p. 99). Constitui um compromisso histórico do homem de apreensão da realidade, do seu trabalho e inserção no mundo. Conscientização seria um processo de ‘perceber-se’ na realidade histórica, de situar-se concretamente e dar testemunho da relação homem-mundo, do seu conhecimento.

Conscientização “é um processo humano que se instaura precisamente quando a consciência se torna reflexiva (...)”. A conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência (...). Significa que, enquanto seres conscientes que somos, temos uma *forma de abordar o mundo* (FREIRE, 1979b, p. 113).

O conceito de consciência em Freire remete não somente a um processo de conhecimento e reconhecimento, mas também de compreensão. Um “esforço *dialético de*

*compreensão* entre a subjetividade e a objetividade (...), entre consciência e mundo” (FREIRE, 1979b, p.108). Segundo Alvarez (1987) a consciência é na perspectiva freiriana uma forma de produzir conhecimento que esta fundamentada em duas afirmações: a) a confrontação com o mundo como verdadeira fonte do conhecimento e, b) o conhecimento humano é uma estrutura dialógica.

A primeira afirmação refere-se ao caráter histórico do conhecimento. O conhecimento humano é ‘situado’, assentado na realidade, não alheio às condições materiais de vida. O objeto a conhecer é a realidade social, como ponto de partida do conhecimento. Um objeto inconcluso que se constrói permanentemente. Como afirma Alvarez (1987, p. 6),

La relación hombre-mundo está condicionada por su mutua transformación, el conocimiento humano no puede ser entonces una actividad pasiva, situada “*al margen*” de la realidad social sino que se sitúa en medio de las contradicciones y tensiones propias de la transformación.

A segunda afirmação refere-se ao caráter intersubjetivo do conhecimento, o homem conhece em ‘comunhão’, e essa mediação esta situada na realidade concreta como produto do seu trabalho. É “el diálogo entre los hombres en torno al objeto lo que produce el conocimiento” (ALVAREZ, 1987, p. 6). Sendo assim, o conhecimento, o reconhecimento e a compreensão, e, portanto, a conscientização, é um ato comunicativo.

O caráter histórico com que Freire entende o conhecimento faz com que situe o conceito – conscientização – no contexto de dominação na América Latina, e proponha nessa mesma perspectiva, o fundamento último da consciência oprimida. Ao estabelecer a relação entre consciência e estrutura social, Freire, direciona sua reflexão para o entendimento de qual tipo de consciência ela produz e retroalimenta a dominação e de qual o lugar da consciência no processo de libertação. Freire (2003, p. 21) busca conhecer de como “el hombre dominado termina por introyectar esta autoridad exterior y constituirse en una consciencia hospedadora de la opresión”, e de cómo se produz a dualidade na consciência dos oprimidos (FREIRE, 1987).

É nesse sentido que a ‘conscientização’ como apoderamento dialético da realidade social, como possibilitadora de uma mudança estrutural, só é possível na antecipação da libertação da consciência oprimida. Tal convicção determina uma crítica a Freire, por oferecer à ‘consciência’ papel primordial nas lutas pela transformação social, em detrimento das condições materiais. Freire estabelece uma ligação entre a consciência e a ‘práxis libertadora’ imbricando o conceito de consciência crítica, contudo na sua obra dedica maior tempo ao tema da ‘consciência’, sem abordar o suficiente os ‘momentos’ da ação e mobilização no processo de libertação (ALVAREZ, 1987). Referendo-se à ontologia marxiana Lukács (2004, p. 37) afirma que:

El hecho de que conciencia reproduzca la realidad y, sobre esa base, haga posible la elaboración modificadora de esta, implica, desde la perspectiva del ser, un poder concreto, y no una debilidad, como sucedería si se la juzgara a partir de aspectos exageradamente irreales.

Para o autor, o trabalho como um ‘fundamento dinâmico-construtivo’, sócio-ontológico, constitui-se a partir da participação ativa da consciência, como direcionadora da atividade humana, como posição teleológica do trabalho no seio das contradições da realidade concreta. Daí que a essência do trabalho determina que o movimento que os indivíduos executam deva encontrar-se dirigido por fins determinados de antemão, de posicionamentos éticos, relativos ao

*dever ser*. Segundo Lukács (2004, p. 43) “el trabajo es una posición consciente; presupone, pues, un saber concreto – aunque no perfectamente concreto – acerca de determinados fines y medios”.

A concepção de conscientização expressa por Freire, na discussão da Educação Popular, expressa o núcleo da sua proposta educativa, o uso da própria consciência. A conscientização se refere “al proceso de descubrimiento y reconocimiento de su propia situación existencial – es decir la adquisición de una conciencia crítica, a una tomada de posición y a una manera de actuar frente a ella” (ALVAREZ, 1987, p. 9). E, a partir disso é possível compreender o ‘processo de conscientização’ apontado por Freire, processo de mobilização e modificação do ‘*darse cuenta*’, do trânsito de uma consciência oprimida a uma consciência crítica. Freire (1987, p. 42) citando Lukács salienta que é necessário “expliquer aux masses leur propre action”, para iluminar as finalidades da ação que se propõem, para assim ativar “consciement le développement ultérieur de ces expériences”.

A conscientização, enquanto processo, tem como primeiro propósito, a ‘recuperação da palavra’, do *dia-logos*, ou seja, a ruptura da cultura de silêncio da situação de opressão na qual os homens estão imersos. Para Freire (1987, p. 104-105) “A existência, em tanto humana, não pode ser muda, silenciosa [...]. Existir humanamente é ‘pronunciar’ o mundo, é transformá-lo”. Após o pronunciamento da realidade, surge o segundo propósito, no sentido de ‘problematizar a realidade’ na busca de identificar as causas da opressão. Freire (1987, p. 105) afirma que “os homens [...] ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo [...] não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica”. Nesse sentido, a intencionalidade da consciência, sua teleologicidade, é em si um processo reflexivo, da ‘consciência da consciência’, da objetivação da admiração do mundo e do seu próprio questionamento sobre ela.

Num terceiro propósito da conscientização encontra-se a ‘criação cultural’, entendida como o diálogo mobilizador das diferentes culturas – e porque não dizer, dos próprios movimentos sociais - que assumem a necessidade de inserir-se criticamente na realidade, como práxis libertadora. Neste ponto, é que se evidencia o quarto propósito da conscientização como processo coletivo de ‘identidade – organização’, de consciência de classe.

Toda união dos oprimidos entre si, que sendo ação aponta a outras ações, implica, tarde ou cedo, que ao perceber estes seu estado de despersonalização, descubram que em tanto divididos, serão sempre pressas fáceis do dirigismo e da dominação [...]. Pelo contrário, unificados e organizados, farão da sua debilidade uma força transformadora, com a qual poderão recriar o mundo, fazendo-o mais humano (FREIRE, 1987, p. 189).

A necessidade de estabelecer uma identidade social e o reconhecimento do antagonismo constitui a ‘consciência de classe’, um testemunho sobre a negação de uma atitude fatalista, em prol do assumir uma responsabilidade histórica de transformação.

### 3 O EMPODERAMENTO NA LÓGICA DO CAPITAL SOCIAL

Em contrapartida, o conceito de empoderamento oriundo da teoria do Capital Social remete a uma compreensão de um caráter associativo, sustentado em redes de cooperação social, que de forma normativa geram confiança e eficiência para o processo econômico (FUKUYAMA *apud* HIGGINS, 2005). O Capital Social considera a sociabilidade como um recurso produtivo,

que garante o bom desempenho da economia, em poucas palavras, o Capital Social é a dimensão social das relações econômicas (MATTEI, 2005).

Como se afirmou anteriormente, ainda que os teóricos apontem o Capital Social como solução dos problemas sociais, a partir de relações de confiança e cooperação, do empoderamento dos indivíduos e ainda, do acúmulo de capital, denota objetivos incompatíveis. É uma tentativa de estabelecer uma sinonímia entre ‘empoderamento’ e ‘conscientização’, justificando de que é possível a humanização do capitalismo.

O Capital Social como compromisso cívico de uma sociedade objetiva enquanto ‘recurso moral’ incrementar e acumular um ‘estoque social’ de confiança interpessoal (comunidade cívica), de confiança institucional (desempenho institucional) e de consolidação democrática (êxito democrático) (PUTNAM, 1997). O Capital Social constitui “um estoque ou acumulação de confiança, expectativas e reciprocidades, fluxos de informações e relações de intercâmbios” (SILVEIRA, 2006, p. 259). Estrategicamente, o capital social não leva em conta a divisão social de classes, que mina as possibilidades de construção de confiança mútua não alienadoras ou reificadoras. Nesse sentido esse se configura como ideologia dominante.

Ao definir o Capital Social como garantia do êxito democrático, dentro dos marcos do capitalismo, afirma-se que o êxito das políticas públicas é produto da “densidade do tecido associativo, pelas relações de confiança e reciprocidade e pelo grau de cultura cívica” (BORBA; SILVA, 2006, p. 118). Em contraponto, se os autores do Capital Social o consideram produto de uma educação cívica, será possível cogitar que a adjetivação do ‘popular’ da educação, está sendo suplantada pela adjetivação do ‘civismo’?

É neste ponto que o conceito de empoderamento dos atores sociais, como ‘cooperação mútua’, como “um processo que visa fortalecer a autoconfiança de grupos populacionais desfavorecidos, com o propósito de capacitar indivíduos para a articulação de interesses individuais e comunitários na busca do bem comum” (SILVEIRA, 2006, p. 261). Nessa tentativa, os autores do capital afirmam que a autonomia dos indivíduos e a capacidade de intervir na realidade estão determinadas pela participação nos processos de discussão e decisão. A partir destas afirmações que se atribui um ‘diálogo superficial’ entre Educação Popular e Capital Social, no sentido de fundamentação das propostas. Segundo Silveira (2006) empoderar é proporcionar a capacidade de reflexão e ação dos indivíduos nas suas práticas cotidianas e da possibilidade de intervir na realidade, por meio de um processo educativo na perspectiva freiriana. O empoderamento, como envolvimento ativo dos cidadãos, é considerado como a legitimação da democracia. Os cidadãos ‘empoderados’ (confiantes, solidários e recíprocos) possibilitarão a formação e eficiência da comunidade política por meio da participação popular.

#### 4 ENTRE A CONSCIENTIZAÇÃO E O EMPODERAMENTO

Após ter conceituado ‘conscientização’ e ‘empoderamento’ busca-se a partir da produção teórica de Mészáros e pretende-se criticar a concepção de educação proposta pelo capital social por meio da crítica a reificação das relações humanas. Objetiva-se mostrar as possibilidades ‘da educação popular para além do capital social’ no sentido de “construir um pensamento educacional contra-hegemônico antagônico combatendo a internalização e a consciência de subordinação dos valores mercantis mediante uma teoria e uma práxis educativa emancipadora” (FRIGOTO, 2005).

A reflexão crítica de Mészáros propicia um estudo sobre os limites e equívocos das visões liberais que concebem a educação como funcionalista, dominante, “como um sistema de internalização dos conhecimentos, valores e cultura funcionais à reprodução da (des) ordem do metabolismo social do capital” (FRIGOTTO, 2005). Segundo Jinkings (2009) pensar uma

‘educação para além do capital’ é pensar uma educação como um ato de criação humana e um processo de qualificação para a vida. Para isso, é necessário superar a lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus parâmetros e fundamentos sociais. É por esse fato que

a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Para ele, uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico (JINKINGS, 2009, p. 12).

Para Mészáros (2009, p. 27), a educação para além do capital exige “*romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. E, nesse sentido, ‘romper’ não significa corrigir ou reformular a lógica do capital, por ser a mesma incorrigível, mas transformar esperançosamente determinantes de que existe uma alternativa de superação frente à globalização capitalista.

Jinkings (2009, p. 13) afirma que em Mészáros,

educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Esse é o sentido de se falar de uma educação para além do capital: educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital.

Mészáros (2009) considera que a lógica do capital é incorrigível e irreformável – então consequentemente, o capital social é incorrigível e a educação popular não pode ser considerada uma possibilidade de capital social, somente se o for na interpretação da própria lógica do capital – e pensar na sua correção ou reforma, ou mesmo na sua humanização, é afirmar um absurdo. Pensar que o capital social pode ser uma manifestação de educação popular, de educação libertadora e conscientizadora, “é permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica” (MÉSZÁROS, 2009, p. 26). É cogitar a educação a partir de um espírito comercial, limitado ao capital, incapaz de emancipar ninguém, ao contrário, reafirma uma educação negligenciada, mazelada e desprezada.

Parafraseando Mészáros (2009, p. 27) tem-se que o capital social,

ou bem tem êxito em impor aos membros da sociedade, incluindo-se as personificações “carinhosas” do capital, os imperativos estruturais do seu sistema como um todo, ou perde a sua viabilidade como o regulador historicamente dominante do modo bem-estabelecido de reprodução metabólica universal e social.

Frente a essa realidade é que se cogita, se elabora a conscientização como um movimento de rompimento - de ‘rasgar o véu das personificações carinhosas do capital’ - e de mudança educacional radical. Nesse sentido, a educação popular ainda que participe da dinâmica interna do capital adotando o ritmo da sociedade mercantilizada, “apenas *a mais consciente das ações coletivas* poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação” (MÉSZÁROS, 2009, p. 45). O autor é radical quando afirma que nem a educação formal nem o sistema do capital são

capazes de fornecer uma alternativa emancipadora radical – talvez a educação popular possa ser uma delas. Nas palavras do autor:

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*” (MÉSZÁROS, 2009, 45).

A ‘prisão’ capitalista apresenta uma lógica autoritária, internalizada e institucionalizada. Para libertar-se dessa prisão é necessário romper com a lógica do capital, “substituir as forças onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (MÉSZÁROS, 2009, p. 47). Aí encontra-se o cerne da problemática: a educação está a serviço da perpetuação da ordem social alienante do capital? Será o conhecimento uma possibilidade superadora da reificação do capital?

Nesse emaranhado é possível entender o conceito ‘*para além do capital*’, como uma possibilidade inerente e concreta que busca alternativas de superação da alienação capitalista, desmistificando ‘manifestações populares’ de capital social como reivindicações alternativas capazes de removerem os defeitos do capitalismo. Frente a essa situação,

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma nova ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se quer dizer com a concebida “sociedade de produtores livremente associados”. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a “*efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho*” seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional (MÉSZÁROS, 2009, 65).

O autor especifica ‘*a transformação progressiva da consciência*’ como possibilidade de reforma concreta – ruptura – das condições objetivas de reprodução da sociedade. E, nesse sentido, é possível destacar tanto uma revolução da consciência quanto de uma revolução das condições materiais – uma revolução existencial e histórica. Nesse sentido seja pertinente citar Paracelso (*apud* MÉSZÁROS, 2009, p. 67) quando afirma que “não devemos julgar um homem pelas suas palavras, mas pelo seu coração. O coração fala através de palavras apenas quando elas são confirmadas pelas ações [...] Ninguém vê o que está nele escondido, mas somente o que seu trabalho revela”. Evidencia-se aqui a manifestação da liberdade como existencial e histórica, como movimento de conscientização ético e estético, capaz de enfrentar a desumanização do sistema educacional na sociedade capitalista.

Freire (1996, p. 19) adverte que “A ideologia fatalista, imobilizadora, que anima o discurso liberal, anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em nos convencer de que não podemos fazer nada contra a realidade social, que passa de histórica e cultural a ‘quase natural’”.

Para Mészáros (2009, p. 67), “não pode haver uma solução efetiva para a auto-alienação do trabalho sem que se promova, conscientemente, a universalização conjunta do trabalho e da educação”. Para o autor a defeituosidade do capital, a alienação de suas personificações e suas referências de desigualdade, denotam a necessidade de desreificação da lógica do capital. E, nesse processo, a educação é geradora de transformação, de emancipação radical, e de possibilidade concreta de libertação da consciência humana *para além do capital*.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de reconceitualizar/resignificar/reconstruir a Educação Popular apontam para uma certa ausência da reflexão pedagógica sobre a mesma, no sentido de reconhecer que existem diferentes concepções e posições de Educação Popular, (CENDALES; POSADA, 1993), sendo que nem todas dão conta de sua historicidade. Nesse sentido, sua refundamentação “pasa un poco por exorcizar prejuicios y en ese sentido, es importante enfatizar en la necesidad de una sabia articulación de la reflexión y estudio individual con la reflexión y estudio colectivo” (TÁBORA, 1994, p. 50).

Conforme a premissa exposta por Streck (2010, p. 301) tanto a Educação Popular quanto os movimentos sociais constituem-se “como forças distintas e complementares, desempenhando um importante papel na promoção de desequilíbrios e na busca de transformações e novas regulações”. A Educação Popular e os movimentos sociais estabeleceram nas últimas décadas “uma relação germinal”, como “novas energias emancipatórias” de novos sujeitos e orientações para a ação coletiva que potencializam os “sentidos sociais”, os sentidos do público como uma produção cultural chave para os processos de democratização (GARCÉS, 2009, p. 88).

Contudo, na perspectiva de uma educação popular para além do capital, os próprios movimentos sociais precisam ser transformados em sua natureza ético-política, pois são eles, em grande parte, os responsáveis pela apropriação conservadora da educação popular por parte da formação do capital social.

Pode-se afirmar que a Educação Popular representa um movimento de reivindicação e de engajamento na luta por rupturas. A Educação Popular como movimento – em movimento, de sair do lugar - de ‘inéditos viáveis’. Assim, a dificuldade de definição da Educação Popular é reflexo do seu ‘movimento’ criativo e recriativo e combativo que esta no cerne da sua origem nos movimentos sociais. É no movimento de reconfiguração do ser social da Educação Popular que se pergunta “pelo lugar de onde faz sua leitura de mundo e a sua intervenção” (STRECK, 2010, p. 301), e onde/como a figura de Paulo Freire atualiza-se na compreensão do movimento, e seu entendimento do homem como problema pedagógico – do *que* e do *como* estão sendo -, como oprimido multifacetado, mantém se renovado: “mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais” (FREIRE, 1987, p. 29). Saviani (2010) ressalta que a matriz pedagógica da proposta educativo-conscientizadora de Freire traduziu-se como um método ativo, dialógico, crítico e criticizador que empenhou-se em “colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores [...] dos deserdados e oprimidos que [...] no contexto da globalização neoliberal, compõem a massa crescente dos excluídos” (SAVIANI, 2010, p. 335).

No Brasil, é necessário fertilizar a proposta de Freire com a concepção de pedagogia de Saviani, no sentido de não se perder a capacidade de mobilização popular da primeira nem o compromisso de transformação radical das estruturas sociais como forma de efetivamente humanizá-las, o que se faz concomitantemente com a desreificação da formação humana, que exige não só a reelaboração do saber popular, mas também a apropriação do saber da classe dominante.

A Educação Popular, poderá então manter-se como movimento rebelde pedagógico-político-cultural (STRECK, 2010) “de encuentro con el pueblo” (LOVISOLO, 1993, p. 20), respondendo coletiva e organizadamente aos problemas específicos de uma classe que busca a objetivação e reconhecimento de sua humanidade. Como a ‘escola da vida’ objetivam reencontrar práticas sociais que produzam transformações efetivas, dando ênfase ao estudo da

pedagogia dentro do movimento do outro e do movimento em si, e do movimento da totalidade social, como um momento pedagógico da sociedade que supera assim mesma. Nesse processo a aprendizagem popular busca redimensionar o ‘popular’, ou seja, reconstruir sua identidade e sua leitura do local e global frente às relações de poder, tendo como princípio pedagógico a participação na luta pelos direitos humanos e sociais e pelas transformações estruturais que estes exigem.

Essa perspectiva, analisada à luz da conjuntura atual e das repercussões do neoliberalismo, retrata uma Educação Popular em busca de refundamentação, resignificação (PALUDO, 2009) e revigoramento, num movimento de transformação da luta, das estratégias de formação política perante as novas configurações dos territórios de resistência e contestação, e das novas governabilidades. Os novos movimentos sociais estruturam-se a partir de novas lógicas emancipatórias e na ampliação e reformulação da política, representando assim, ‘uma guinada de muita coragem’, uma crítica ao estadocentrismo sem negar a função do estado tanto no que diz respeito à opressão como a emancipação humana, e a afirmação não só de novas territorialidades (GARCÉS, 2009), mas também de novas formas de relações verdadeiramente democráticas de identificação entre produtores e apropriadores dos bens sociais. Segundo o autor, o reconhecimento de que,

existe uma guinada das noções estadocêntricas dos anos 1960 para as noções ‘socioterritoriais’, porém isso não implica que o Estado deixou de ser uma referência fundamental para os movimentos. A questão é, no entanto, que os movimentos não podem esgotar-se em sua relação com o Estado (quanto mais potencializem sua autonomia, maiores possibilidades terão de desenvolvimento); mas, ao mesmo tempo, não podem renunciar a ver no Estado uma instância que influi nos processos de democratização da sociedade (e que o Estado destina-se à sociedade em sentido amplo e não só às dinâmicas do mercado) (GARCÉS, 2009, p. 89).

Nessa perspectiva, a Educação Popular configura-se como um movimento de formulação e recriação permanente do ‘público’. A participação da educação popular nas discussões internacionais emerge a partir da criação das redes globais de cidadania que tem sido conhecidas como as experiências da ‘sociedade em movimento’, pelo fato de congregar as diversas reivindicações e protestos no mundo todo.

A contestação popular traduz-se em luta de resistência, de configuração de um novo território, de um outro lugar social, na busca por novas possibilidades de distribuição de poder e de organização social. Uma Educação Popular que possibilite um Brasil ‘cheio de marchas’ (FREIRE, 1997). Do reconhecimento desses territórios ‘das diferenças’ (FREIRE, 1992), do ‘silêncio das culturas populares’ (BRANDÃO, 2009) como alongamentos da pedagogia do oprimido, dos sem-terra, dos sem-escola, dos sem-teto, ‘dos condenados da terra’, entre tantos. “A Educação Popular passa a ser uma espécie de metapedagogia que abriga essas diferenças” (STRECK, 2010, p. 306) e que possibilitam novas experiências de socialização e formação política.

Em relação às novas governabilidades, o exemplo da ascensão de governos representativos oriundos dos diferentes territórios simboliza a capacidade de participação e mobilização social dos movimentos populares. No entanto, nessa encruzilhada os movimentos sociais se transformaram em organizações não governamentais abandonando o caráter contestatório e revolucionário e assumindo uma personalidade colaborativa e parceira na elaboração e promoção de programas e projetos sociais. Tal panorama desvirtua e desconfigura o projeto pedagógico da Educação Popular, atrofiando e, por que não dizer, extorquindo, sua qualidade política, formativa e organizativa dos movimentos sociais.

Sobre isso, Pacheco Jr. e Torres (2009, p. 27) afirmam que essas ações educativas de programas e projetos, oriundas principalmente do segundo e terceiro setor, “servem aos mais variados interesses, cujo conteúdo e objetivo, embora o discurso afirme o contrário, não correspondem ao caráter originário da Educação Popular. São, muitas vezes, práticas financiadas e a serviço do capital e dos interesses da classe dominante”. Para os autores, tais ações representam a privatização do público, a “satanização do público” (PAIVA, 1994, p. 35), a “diabolização do capitalismo” (FREIRE, 1997), enfim, a destruição do potencial reivindicativo dos movimentos sociais, “tais práticas sociais constituem para a despolitização da população e redução da responsabilidade do papel do Estado na questão social” (PACHECO, JR; TORRES, 2009, p. 28).

Por outro lado, cabe ressaltar as parcerias de movimentos sociais com o Estado, um exemplo disso é a relação do Movimento Sem Terra (MST) com os órgãos públicos, na luta de configurar o Estado como espaço público, como território a ser recriado. Nesse sentido, a Educação Popular constitui-se como reconstuidora do espaço público, como gestadora das necessidades dos movimentos sociais no processo histórico e porque não, como sistematizadora das pedagogias clandestinas de sobrevivência, resistência e de convivência (STRECK, 2006).

Nesse emaranhado no qual a Educação Popular encontra-se confrontada com o seu ‘labirinto’, com um ‘epistemicídio’ da sua matriz pedagógica oriundo do sistema do capital é possível concretamente reconstruir a memória pedagógica dos movimentos sociais transformando os ‘corredores do labirinto em lugares habitáveis’ (STRECK, 2006), no sentido de mobilização de um poder recriado (FREIRE, 2005) que existe e se faz necessário produto das mazelas do poder dominante.

Como afirma Costa (2009, p. 124) a impossibilidade de definir conceitualmente a Educação Popular, constituem-na não como um processo estático e cristalizado, “mas um processo vivo e vibrante, que pulsa nas relações e tramas sociais, das quais se alimenta e, ao mesmo tempo, as nutre. Transforma enquanto se transforma”. A Educação Popular como movimento pedagógico de politização dos militantes, por meio da leitura e pronunciamento da realidade – conscientização –, em vias a sua intervenção.

A atualidade da Educação Popular na perspectiva freiriana evidencia-se na sua epistemologia, embasada na compreensão crítica da relação seres humanos-mundo, na sua necessidade de releitura na conjuntura em que vivemos. Sendo assim, o pensamento de Freire se faz atual, sobretudo, “pelo quadro social de opressão que permanece”. A Educação Popular em relação ao oprimido,

[...] tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta pela sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987, p. 34).

A Educação Popular requer conscientização para fortalecer um modelo contra-hegemônico, para desvelar a ideologia dominante que a nega e disfarça a existência das classes sociais. Sua importância atribui-se à conscientização para a ação política na tentativa de responder à seguinte problemática: Como humanizar em meio a um processo global de desumanização? Como intervir na realidade coletivamente, de modo coerente e responsável? (PACHECO, JR; TORRES, 2009, p. 44).

Sua vigência sustenta-se na organização em torno da consciência de classe e da “crítica à realidade que nega a humanização, ou seja, a negação do ser e a relação de opressão desumanizadora” (PACHECO, JR; TORRES, 2009, p. 23). Em síntese, a negação da subjetividade do ser na contradição do mundo objetivo. A ontologização da sua humanidade:

recuperar a vocação ontológica negada aos sujeitos, ‘a humanidade que lhes foi roubada’ (FREIRE, 1987; ARROYO, 2002) como negação que provém das relações sociais, que são historicamente construídas.

Em suma, a concepção de educação como prática humana e específica dos seres humanos na história, como movimento, como luta (FREIRE, 1987), reafirma com atualidade que “a Pedagogia do Oprimido não foi, ela está sendo” (PACHECO, JR; TORRES, 2009, p. 53).

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M. **Conscientización segun Paulo Freire: fundamentos**. In: Instituto para el Nuevo Chile. Santiago de Chile: Ediciones Documentas, 1987.

ARROYO, M. A atualidade da educação popular. In: *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 11, n. 19, jan./jun. 2002.

BORDA, M. SILVA, F. A retórica do capital social. in: BAQUERO, M.; CREMONESE, D. **Capital social: teoria e prática**. Unijui: Ed. Unijui, 2006.

\_\_\_\_\_. Trinta anos depois: alguns elementos de crítica atual aos projetos de cultura popular dos movimentos de cultura popular dos anos 1960. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.

CENDALES, L.; POSADA, J. La cuestión pedagógica en la educación popular. In: TÁBORA, R. **Educación y política en América Latina: tensiones y afirmaciones emergentes para una refundamentación de la educación popular**. Santiago de Chile: CEAAL. Série Papeles del CEAAL. n. 7, nov. 1994.

COSTA, M. Os amálgamas das transformações da educação popular. In: *Revista EccoS*, São Paulo, v.11, n. I, jan./jun., 2009.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. Conscientizar para libertar (Conferência, México, 1971). In: TORRES, C. **Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979a.

\_\_\_\_\_. Desmitificação da conscientização (Conferência, México, 1971). In: TORRES, C. **Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979b.

FRIGOTTO, G. [texto contracapa]. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

GARCÉS, M. Educação popular e movimentos sociais. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.

HIGGINS, S. **Fundamentos teóricos do capital social**. Chapecó: Argos, 2005.

INFRANCA, A.; VEDDA, M. Introdução. In: LUKÁCS, G. **Ontologia del ser social: o trabalho**. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

JINKINGS, I. [Texto da Apresentação]. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

LOVISOLO, H. Educación popular y modernidad. In: TÁBORA, R. **Educación y política en América Latina: tensiones y afirmaciones emergentes para una refundamentación de la educación popular**. Santiago de Chile: CEAAL. Série Papeles del CEAAL. n. 7, nov. 1994.

LUKÁCS, G. **Ontologia del ser social: el trabajo**. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

MEJIA, M. Borradores para una refundamentación de la educación popular. In: TÁBORA, R. **Educación y política en América Latina: tensiones y afirmaciones emergentes para una refundamentación de la educación popular**. Santiago de Chile: CEAAL. Série Papeles del CEAAL. n. 7, nov. 1994.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PACHECO, Jr; TORRES, M. Atualidade do pensamento de Paulo Freire na educação popular. In: ASSUMPÇÃO, R. (org). **Educação popular na perspectiva Freiriana**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

PAIVA, V. Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina. In: INEP. **Encontro Latino-Americano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores**. Anais do Encontro. Brasília: INEP, 1994.

PALUDO, C. Educação popular – dialogando com redes Latino-Americanas (2002-2003). In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, T. (orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.

PUTNAM, R. **Comunidade e democracia: A experiência da Itália moderna**. São Paulo: FGV, 1996.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção memória da educação).

STRECK, D. **Entre emancipação e regulação: (des) encontros entre educação popular e movimentos sociais**. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 15, n. 44, maio/ago, 2010.

\_\_\_\_\_. A educação popular e a (re) construção do público. Há fogo sob as brasas. In:  
*Revista Brasileira de Educação* v. 11, n. 32, maio/ago, 2006.

TÁBORA, R. **Educación y política en América Latina:** tensiones y afirmaciones emergentes para una refundamentación de la educación popular. Santiago de Chile: CEAAL. Série Papeles del CEAAL. n. 7, nov. 1994.

## A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DIAGNÓSTICO DE TDAH: ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS<sup>1</sup>

Vanessa Hidalgo Perroni<sup>2</sup>

### RESUMO

O objeto de estudo desta pesquisa busca especificar a dinâmica do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no ambiente escolar, no que se refere especificamente ao processo de ensino-aprendizagem de crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A problemática que orienta a pesquisa sintetiza-se em: a partir de uma descrição do TDAH, especificamente sobre suas funções cognitivas, quais as estratégias didáticas para uma aprendizagem significativa da criança TDAH na escola? Objetiva-se descrever as características do transtorno, as particularidades no que tange à aprendizagem da pessoa com TDAH e as características desta aprendizagem, assim como as metodologias que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem numa visão tridimensional que engloba a equipe pedagógica, professores e pais. Através de pesquisa bibliográfica de autores como: Goldstein & Goldstein (1996); Hallowell (1999); Benczik, (2000); Marzocchi (2000); Barkley (2002); Rohde; Mattos (2003); Phelan (2005); DuPaul, (2007); Mattos (2008); Silva (2009) buscou-se identificar as intervenções pedagógicas que possibilitem a minimização dos prejuízos decorrentes dos sintomas característicos do TDAH, bem como as metodologias utilizadas em sala de aula que possam beneficiar a aprendizagem desses educandos. O artigo conclui que a intervenção do professor aliada a tratamentos de cunho terapêutico e medicamentoso, a proximidade entre os profissionais que assistem essas crianças e os pais garantem as condições necessárias para que a aprendizagem aconteça de forma mais significativa.

**Palavras-chave:** TDAH. Ensino. Aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Trabalho orientado pelo Prof. Humberto Silvano Herrera Contreras - Faculdade Padre João Bagozzi. Mestre em Educação (2011) pela Universidade Tuiuti do Paraná.

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Padre João Bagozzi.

## 1 INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na escola e as entraves educacionais que derivam do transtorno são marcantes no ambiente escolar, podendo ser o TDAH mencionado como o distúrbio<sup>3</sup> de comportamento que mais provoca encaminhamentos a atendimentos especializados entre crianças.

Para compreender quais dinâmicas contribuem para a aprendizagem destas crianças, pretende-se especificar quais os saberes pedagógicos necessários para uma educação inclusiva. “A atenção à diversidade está focalizada no direito de acesso à escola e visa à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, irrestritamente, bem como as perspectivas de desenvolvimento e socialização” (BRASIL/MEC, 1998, p. 23).

O objeto de estudo desta pesquisa busca especificar a dinâmica do TDAH no ambiente escolar, no que se refere especificamente ao processo de ensino-aprendizagem. Pretende-se descrever as características do transtorno, as particularidades no que tange à aprendizagem da pessoa com TDAH e as características desta aprendizagem, assim como as metodologias que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem numa visão tridimensional que engloba a equipe pedagógica, professores e pais.

Escolheu-se, portanto, abordar os anos iniciais do Ensino Fundamental por entender que é nesta fase que são evidenciados os primeiros prejuízos para a criança com diagnóstico de TDAH, seja no ambiente escolar (na aprendizagem), seja no contexto interpessoal.

Os estudos sobre o TDAH mostram que este transtorno é real e que traz consigo um leque de situações constrangedoras às crianças que apresentam as características deste transtorno, porém apesar da popularização do tema através de revistas, sites e até mesmo em reportagens televisivas, ainda percebe-se o desconhecimento ou a falta de implantação dos procedimentos pedagógicos e metodológicos necessários para promover e assegurar o direito a uma aprendizagem significativa.

Mesmo com inúmeras discussões a respeito do TDAH e o direito a um atendimento diferenciado para as pessoas com necessidades especiais constar na Constituição Federal (1988), LDB (1996), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e PCN – Adaptação Curricular (1998), sua efetivação na escola não é evidenciada, pois se percebe que ainda a escola não tem proporcionado as condições necessárias, tanto no que se refere a um atendimento especializado quanto na própria formação dos profissionais da educação.

Segundo Silva (2009, p.70),

A criança com TDA, com ou sem hiperatividade, agora precisa ajustar-se às regras e à estrutura de uma educação continuada, em que há cobrança de desempenho. Muitas vezes, experimentará dificuldades em adequar-se a rotinas tão esquematizadas.

A problemática que orienta esta pesquisa sintetiza-se em: a partir de uma descrição do TDAH, especificamente sobre suas funções cognitivas, quais as estratégias didáticas para uma aprendizagem significativa?, isto é, como dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem da criança TDAH na escola?

Diversas pesquisas acadêmicas, literárias e científicas foram realizadas sobre este tema que continua sendo foco de inúmeros estudos, principalmente em relação às características da criança com diagnóstico de TDAH, às particularidades destes sujeitos em relação à vida social e

<sup>3</sup> Distúrbio: perturbação física ou psíquica (AMORA, 2008).

trabalho, assim como as comorbidades<sup>4</sup> relacionadas aos transtornos e comportamentos secundários. Este trabalho, porém tem como foco apresentar as metodologias necessárias em sala de aula para beneficiar os educandos que apresentam este transtorno no sentido de proporcionar-lhes vivências e percepções que minimizem o baixo rendimento escolar ou mesmo que melhorem seu desempenho, bem como identificar e evidenciar práticas escolares que proporcionem melhores condições de interação destas crianças com o grupo, tendo como principal objetivo o fortalecimento de sua auto-estima e o seu bem estar, tanto no âmbito da aprendizagem, quanto nos aspectos que envolvem a sociabilidade destes educandos, visto os prejuízos que o transtorno acarreta na vida escolar. Conforme Briosio e Sarrià (1995, p.164),

No que se refere à aprendizagem escolar, podemos dizer que a hiperatividade interfere de forma negativa no processo educativo da criança. Como já mencionamos, as dificuldades de atenção e a falta de autocontrole, que caracterizam este distúrbio, intensificam-se em situações de grupo, dificultando ainda mais, a percepção seletiva dos estímulos relevantes, e a construção e execução adequada das tarefas. Esta situação de fracasso contínuo reverte em uma desvinculação cada vez maior da criança hiperativa em seu processo de aprendizagem, a não ser que encontre no sistema educacional resposta adequada às suas necessidades especiais.

A contribuição desta pesquisa na formação pedagógica é percebida a partir das observações da contribuição deste estudo sobre as necessidades específicas dos educandos com TDAH em relação à aprendizagem, bem como as alternativas didáticas e metodológicas que podem ser empregadas na sala de aula para nortear o trabalho docente e ao mesmo tempo motivar esses alunos, integrando-os ao grupo no qual estão inseridos por meio de propostas pedagógicas integrativas e colaborativas.

Nessa perspectiva, é grande o desafio do professor em proporcionar a construção significativa dos conhecimentos nos educandos com diagnóstico de TDAH, respeitando as características eminentes do transtorno e ao mesmo tempo integrando-os aos seus pares sem que estes tenham sua aprendizagem comprometida. Segundo Benczik e Bromberg (2003, p. 206),

Compreendemos, então, que o aluno com TDAH impulsiona o professor a uma constante reflexão sobre sua atuação pedagógica, obrigando-o a uma flexibilização constante para adaptar seu ensino ao estilo de aprendizagem do aluno, atendendo, assim, as suas necessidades educacionais individuais.

A metodologia que sustenta a pesquisa segue as contribuições teóricas de autores como: Goldstein & Goldstein (1996); Hallowell (1999); Benczik, (2000); Marzocchi (2000); Barkley (2002); Rohde; Mattos (2003); Phelan (2005); DuPaul, (2007); Mattos (2008); Silva (2009), entre outros.

---

<sup>4</sup> Presença ou associação de duas ou mais doenças no mesmo paciente.  
(Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=comorbidade>>. Acesso em: 25/06/2011, 20h50min).

## 2 O TDAH EM DISCUSSÃO

O TDAH<sup>5</sup> (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) é um transtorno neurobiológico que afeta principalmente crianças em idade escolar (ABDA<sup>6</sup>, 2004).

A identificação do comportamento da criança TDAH e o entendimento sobre suas características, bem como a origem de sua natureza passaram por um longo processo até sua definição. Benczik (2000) cita que o médico grego Galen foi o primeiro a prescrever ópio para a impaciência, inquietação e cólicas infantis. O trabalho médico com pessoas que apresentavam sinais de inquietação, desatenção e impaciência por volta de 1890 também é citado por Benczik (2000). Barkley (2002) destaca o poema publicado pelo médico alemão Heinrich Hoffman, em 1860 com o título de “*irrequieta Phillis*”, o qual falava de uma criança hiperativa.

Em 1902, o pediatra inglês George Fredrick Still descreveu o comportamento TDAH (inquietação, desatenção e impaciência) como sendo um problema na conduta moral das crianças ou da ineficaz orientação de seus pais. Foi percebido posteriormente pelo próprio Still, que outros membros da família das crianças observadas apresentavam comportamentos similares, esta observação trouxe à relevância de uma perspectiva que o comportamento derivaria de causa neurobiológica hereditária, ambiental ou devido a uma disfunção cerebral (BARKLEY, 2002; BENCZIK, 2000; SILVA, 2009). Benczik (2000) acrescenta ainda que Still manteve-se pessimista em relação a melhora dessas crianças e recomendou-lhes a institucionalização precoce. A respeito das percepções do pediatra inglês, Hallowell (1999, p.26-27), discorda dos demais autores, pois relata que Still “defendeu a hipótese de que a condição não se devesse a uma má-criação ou a uma depravação moral, mas fosse herdada biologicamente ou fosse consequência de lesões sofridas por ocasião do parto”. Esta última hipótese levantada por Still é apontada por Barkley (2002) como uma mudança no comportamento dos cientistas clínicos da época, que deixaram de buscar a definição do transtorno para identificarem suas causas.

Por volta de 1917 uma epidemia de encefalite<sup>7</sup> provocou uma das primeiras definições para a causa do TDAH, visto que crianças recuperadas desta enfermidade passaram a apresentar sintomas semelhantes aos do transtorno, denominando-se assim, de distúrbio pós-encefálico (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1996), ou lesão cerebral pós-encefalite (SILVA, 2009).

A relação do comportamento TDAH com doenças neurológicas trouxe na época, o entendimento dos ‘sintomas’ serem derivados de ‘cérebros lesionados ou danificados’, porém estudos foram realizados, e percebeu-se que estas crianças eram espertas e inteligentes como qualquer outra, descaracterizando ligações com lesões cerebrais, denominando-se portanto que a questão era de ‘lesão cerebral mínima’. Posteriormente este termo foi substituído por ‘disfunção cerebral mínima’, uma vez que se concluiu que não havia nenhuma evidência da presença de qualquer tipo de lesão nestes sujeitos. (BARKLEY, 2002; BENCZIK, 2000; SILVA, 2009).

O nome síndrome infantil da hiperatividade foi definido posteriormente, quando as pesquisas clínicas tiveram seu enfoque voltado novamente para as questões de comportamento (BARKLEY, 2002). Conforme define Benczik (2000), na década de 60, o DSM-II (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*)<sup>8</sup>, denominou o transtorno como “Reação Hiperkinética”, levando em consideração principalmente o excesso na atividade motora.

<sup>5</sup> A sigla TDAH será utilizada ao longo deste artigo quando mencionar o transtorno sem a pretensão de classificação quanto ao subtipo.

<sup>6</sup> Associação Brasileira do Déficit de Atenção.

<sup>7</sup> Inflamação aguda do cérebro, comumente causada por uma infecção viral.

<sup>8</sup> Em português: Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais.

Na década de 70 o CID-9<sup>9</sup> manteve uma denominação parecida, a “Síndrome Hiperkinética”, alterando esta nomenclatura em 1993, no CID-10 para “Transtornos Hiperkinéticos”.

Considerando outros aspectos sobre o TDAH, como a impulsividade e a falta de autocontrole, bem como a falta de atenção, o DSM-III, alterou o termo para Distúrbio do Déficit de Atenção, mudando novamente sua nomenclatura em 1987 para “Distúrbio de Hiperatividade com Déficit de Atenção”. O termo utilizado atualmente, “Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade” foi definido em 1994 pelo DSM-IV tendo como base os dois principais comportamentos da pessoa com TDAH, a desatenção e a hiperatividade/impulsividade (BENCZIK, 2000; BARKLEY, 2002).

Apesar do diagnóstico do TDAH ser basicamente definido através da análise da própria história do sujeito no que tange aos seus desgastes em múltiplos aspectos devido aos sintomas do TDAH há pelo menos seis meses, exames de neuroimagem<sup>10</sup> apontaram uma importante particularidade do cérebro TDAH, visto que um hipofuncionamento do córtex pré-frontal<sup>11</sup> decorrente da diminuição do metabolismo desta área, causado pelo baixo fluxo sanguíneo nessa parte do cérebro nestes sujeitos foi observado, o que justifica o comportamento TDAH (BENCZIK, 2000; BARKLEY, 2002; MARZOCCHI, 2000; SILVA, 2009). Este exame comprova as percepções do Dr. William Bradley, como cita Barkley (2002), ou Charles Bradley como cita Silva (2009), que em 1937 testou o uso de anfetaminas<sup>12</sup> em crianças hiperativas e percebeu que tal medicação alterou as condições da atenção e da hiperatividade, melhorando o desempenho na realização de lições de casa, bem como nas questões de comportamento (BARKLEY, 2002; SILVA, 2009).

As características do funcionamento cerebral no TDAH podem decorrer de fatores genéticos, visto que pais de crianças com diagnóstico de TDAH apresentam de duas a oito vezes mais o transtorno que a população em geral, mas a carga genética não é a única responsável pela manifestação do transtorno, já que pesquisas realizadas com gêmeos idênticos apontam uma incidência do TDAH entre os irmãos em 50% dos casos (BARKLEY, 2002; ROHDE, MATTOS, 2003; SILVA, 2009). Marzocchi (2004) aponta que a incidência parental atinge 80% dos casos e ainda define a influência dos fatores genéticos como causa do transtorno em 70%, ficando ou outros 30% ligados a fatores ambientais.

Os fatores ambientais possíveis causadores do TDAH são referidos por problemas gestacionais como o consumo de bebidas alcoólicas, exposição a toxinas e o fumo de cigarros, sendo de caráter pós parto, situações como a hipóxia, traumas obstétricos, deficiência nutricional, entre outros (BARKLEY, 2002; SILVA, 2009).

A respeito da concepção do TDAH, Barkley (2002, p.13) define “o fenômeno TDAH como um transtorno da capacidade da criança em inibir reações imediatas ao impulso, assim como em usar seu autocontrole em relação ao tempo e ao futuro”. O autor opõe-se à compreensão do TDAH como “déficit de atenção” e o define como um “transtorno de inibição de comportamento”, pois todas as pessoas perdem a atenção diversas vezes enquanto realizam uma tarefa. A diferença é que as pessoas com TDAH não conseguem resistir à tentação de abandonar uma tarefa desinteressante em troca de algo mais interessante” (BARKLEY, 2002, p. 59).

Phelan (2005, p. 31) não faz uma definição específica do transtorno, mas apresenta o conceito de “déficit da capacidade de se auto-regular ou de se auto-controlar” proposta por Barkley (2002) como uma “atraente forma de examinar o TDAH”. A este respeito, Silva (2009,

<sup>9</sup> Classificação Internacional de Doenças.

<sup>10</sup> Tomografia por emissão de pósitrons (PET) e a Tomografia por emissão de fóton único (SPECT).

<sup>11</sup> O córtex pré-frontal tem como uma de suas funções regular o comportamento humano (SILVA, 2009).

<sup>12</sup> Anfetaminas são drogas estimulantes que atuam no sistema nervoso central provocando aumento das capacidades físicas e psíquicas (<http://www.brasilecola.com/drogas/anfetaminas.htm>).

<sup>13</sup> Hipóxia é a privação de oxigênio suficiente.

p. 19) apesar de mencionar a incapacidade em inibir impulsos, apresenta uma definição baseada no “trio de base alterada”, “formado por alterações de atenção, da impulsividade e da velocidade física e mental”. A autora também se opõe à compreensão do TDAH como “déficit de atenção” e o considera como sendo uma “instabilidade de atenção”, produto de oscilações entre uma concentração excessiva no foco de interesse (hiperfoco) e na incapacidade de manter a atenção em questões repetitivas ou obrigatórias de não interesse.

Os critérios de avaliação para o TDAH de acordo com o DSM-IV são a comparação dos sintomas com três séries de situações normalmente vivenciadas, classificadas pela desatenção, hiperatividade e impulsividade. De acordo com a quantidade de sintomas que a criança apresenta em determinado título, é classificado como TDAH Tipo Predominantemente Desatento, Tipo Predominantemente Hiperativo/Impulsivo, ou Combinado para aqueles que apresentam o mesmo número de sintomas em todos os aspectos. Vale lembrar que estes “prejuízos e conseqüentemente problemas causados pelos sintomas TDA em, pelo menos duas áreas ou contextos vitais” (SILVA, 2009, p. 227) como família, escola e convívio social.

Barkley (2002, p.149) considera o TDAH como um transtorno onde os sintomas de hiperatividade/impulsividade e desatenção aparecem na mesma proporção, pois alega que “déficit de atenção sem hiperatividade e os outros dois tipos de TDAH como definido pelo DSM-IV são, na verdade, duas variedades de transtornos”. E acrescenta:

Crianças com TDA parecem apresentar um problema para filtrar a informação dada em instruções, seu filtro mental parece menos capaz de separar o relevante do irrelevante. Diferentemente de crianças com TDAH, elas são aparentemente calmas enquanto trabalham, ainda que mentalmente “não estejam ali” por inteiro” – não processando completamente a tarefa e as instruções (BARKLEY, 2002, p.149).

A este respeito, Phelan (2005, p.16-17) concorda com Barkley (2002) ao mencionar que “o Tipo Predominantemente Hiperativo-Impulsivo é na verdade a mesma coisa que o Tipo Combinado, pois é difícil imaginar uma criança que seja hiperativa e impulsiva, mas que também seja capaz de se concentrar e manter a atenção”, mas discorda do mesmo ao reconhecer como autêntico o Tipo Desatento (sem hiperatividade), afirmando que “esta criança não é inquieta, nem desordeira, mas tem problemas para se concentrar em tarefas e manter a atenção e organizar e terminar coisas”.

Ainda em relação aos subtipos do TDAH, Mattos (2008) e Silva (2009) concordam com a classificação apresentada pelo DSM-IV ao afirmarem que existem três subtipos de TDAH. Goldstein (2003, p. 02) acrescenta ainda um quarto subtipo do transtorno ao reconhecer que existem pessoas que apresentam “algumas características mas número insuficiente de sintomas para chegar ao diagnóstico completo”, porém estes fatores provocam desequilíbrios significativos na rotina diária destes sujeitos.

Se os autores divergem no entendimento sobre aos subtipos do TDAH, todos concordam com a dificuldade em chegar a um diagnóstico seguro. Phelan (2005, p. 79) afirma que “o diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção é repleto de armadilhas. A primeira dificuldade é que não há um teste específico para a detecção do distúrbio”. Barkley (2002, p. 150) completa que “a ausência de métodos totalmente objetivos de avaliação, e a confiança nas observações e opiniões de pais e outros, introduz alguma incerteza no processo diagnóstico”. Silva (2009) aponta ainda que além da ausência de exames específicos existe um outro fator a ser considerado, “a individualidade e variedade do comportamento” nos sujeitos com o TDAH que também aumenta a dificuldade em fechar com precisão o diagnóstico do transtorno. O mesmo acontece com relação à utilização dos critérios do DSM-IV para diagnosticar o TDAH, pois os autores pesquisados concordam com a necessidade de agregar outros comparativos. Barkley

(2002) cita que a utilização dos critérios do DSM-IV servirão de diretrizes para diagnosticar o transtorno, mas não podem ser considerados leis, pois não sofrem correções em relação a idade, sexo, intensidade e discordância entre pais e professores.

Assim, conclui-se que para diagnosticar o TDAH é necessário primeiramente realizar a “anamnese”<sup>14</sup>, onde as informações obtidas serão analisadas considerando os itens acima, confrontando-os com os critérios do DSM-IV, com escalas de comportamento cuidadosamente desenvolvidas pelo profissional que está analisando o caso, escalas de desenvolvimento que proporcione a comparação do desenvolvimento da criança observada com outras crianças da mesma faixa etária, além de entrevista com professores e a própria criança (BENCZIK, 2000; BARKLEY, 2002; PHELAN, 2005; SILVA, 2009). Uma vez confirmado o TDAH, passa-se a considerar as opções de tratamento que mais se enquadre para cada caso levando em consideração os fatores predominantes de cada criança. Mattos (2008) aponta que faz parte do tratamento a confirmação do diagnóstico e avaliação de outros diagnósticos associados, estimular o conhecimento mais detalhado do transtorno indicando livros, associações e sites, uso de medicamentos, orientação aos pais, orientação à escola e psicoterapia (técnica cognitivo-comportamental, tratamento fonoaudiológico quando houver comorbidades com dislexia<sup>15</sup> e disortografia)<sup>16</sup>.

O tratamento medicamentoso apesar de ser considerado seguro pelos autores pesquisados, não curam o TDAH, apenas minimizam os sintomas em cerca de 70 a 90% das crianças. Dentre os medicamentos mais utilizados estão os estimulantes, principalmente a base de metilfenidato, como a Ritalina, Ritalina LA e o Concerta, os antidepressivos Disipramina (Norpramim ou Pertrofane), Imipramina (Tofranil), Strattera (atomoxetina) que são indicados para casos onde não foram detectadas melhoras no uso dos estimulantes (BARKLEY, 2002; MATTOS, 2008; SILVA, 2009).

Vale ressaltar que “é preciso também tratar as outras questões, tais como as habilidades sociais e o mau desempenho educacional” (PHELAN, 2005, p.110), para tanto, terapias de reeducação comportamental são importantes ferramentas. Barkley (2002) coloca uma série de ações para melhorar a vida da criança com TDAH nos aspectos social, familiar e escolar. Tais princípios são elaborados a partir da relação familiar da criança com TDAH e passa para a esfera escolar orientando inclusive sobre como escolher a escola mais adequada para essas crianças. Estas ações passam pelo reconhecimento de ações positivas da criança, orientação sobre comandos mais específicos, controle da impulsividade, organização e punição construtiva.

Marzocchi (2004) cita o “programa para a educação do pensamento estratégico e reflexivo” elaborado pelo grupo de Cesare Cornoldi (*apud* MARZOCCHI, 2004, p. 96), que visa principalmente inibir o impulso, controlar a atenção e a organização escolar e extraclasse. Mattos (2008) relata a reabilitação da atenção e o *biofeedback* para complementar o tratamento medicamentoso por tratar-se de um conjunto de técnicas utilizadas por psicólogos, fonoaudiólogos ou psicopedagogos especializados com o objetivo de desenvolver a capacidade atenta, também chamada de reabilitação cognitiva e Silva (2009), cita a Terapia Cognitivo Comportamental que consiste basicamente na reformulação da percepção das dificuldades vividas, bem como a orientação sobre quais as formas mais eficazes de se organizar, a fim de conseguir realizar suas tarefas, uma forma de reestruturação cognitiva.

<sup>14</sup> Conversa detalhada sobre toda a história de vida de um indivíduo, desde sua gestação até os dias atuais (SILVA, 2009).

<sup>15</sup> Transtorno de leitura (MATTOS, 2008).

<sup>16</sup> Transtorno da Expressão Escrita (MATTOS, 2008).

### 3 O COMPORTAMENTO DA CRIANÇA TDAH NA ESCOLA

A hiperatividade refere-se a “um dos distúrbios de comportamento<sup>17</sup> mais frequentes na idade pré escolar e escolar, caracterizado por um nível de atividade motora excessivo e crônico, déficit de atenção e falta de autocontrole” (BRIOSO; SARRIÀ, 1995, p. 159). O déficit de atenção, compreendido como uma “incapacidade de gerir a atenção segundo as exigências do ambiente (autocontrole da atenção)” (MARZOCCHI, 2004, p. 12) considerado por Silva (2009) como o foco central do TDAH, pois a criança “pode ou não apresentar hiperatividade física, mas jamais deixará de apresentar forte tendência à dispersão” (SILVA, 2009, p. 19).

Os dissabores oriundos deste sintoma afetam negativamente a vida dos sujeitos que apresentam o transtorno, sobretudo as crianças em idade escolar que enfrentam dificuldades em sustentar a atenção durante atividades cotidianas que vivenciam por longos períodos na sala de aula. No entanto, não se pode acreditar que essas crianças são simplesmente distraídas, pois se estaria minimizando a complexidade do universo TDAH e se poderia aplicar atividades com um mínimo de estímulos visando a melhora de suas capacidades ativas, pois é justamente a falta de estímulos que agrava a dificuldade dessas crianças em manter a atenção durante as atividades (BARKLEY, 2002).

A oscilação da atenção afeta, dentre outros fatores, a organização hierárquica do pensamento em relação às atividades, prejudicando principalmente o raciocínio matemático e as tarefas de interpretação de texto, onde podem ocorrer erros de memória e sequenciação dos fatos (BENCZIK, 2000; MARZOCCHI, 2004). A frequência dos erros ocasionarão resultados abaixo da média e irão provocar uma sensação de fracasso nas crianças com TDAH, uma vez que elas “assistem às mesmas aulas que as demais, mas são mais lentas para fazerem as tarefas, requerem aulas particulares, horas extra de estudo e, ainda assim, tiram notas baixas” (MATTOS, 2008, p. 77). Esta percepção de fracasso escolar<sup>18</sup> é citada também pelos autores, Brioso e Sarrià (1995), Goldstei & Goldstein (1996), Benczik (2000), Barkley (2002), Phelan (2005), Mattos (2008) e Silva (2009) que acrescentam que este sentimento é um fator na construção de uma autoestima pobre, pois “não importa o quanto se esforcem, estão predestinadas a falhar” (MATTOS, 2008, p. 77).

A este respeito, Barkley (2002, p. 107-108) acrescenta que apesar da forte ligação entre TDAH e uma auto percepção negativa, “nem todas as crianças com TDAH apresentarão baixa auto-estima”. Segundo o autor “muitas delas podem apresentar uma imagem irrealisticamente positiva de si próprias em relação a outros”, como um mecanismo de defesa para mostrar aos seus pares o quanto podem ser interessantes, uma vez que geralmente são rejeitadas pelos colegas, devido a falta de cumplicidade em ouvir as histórias relatadas por não conseguirem manter a atenção, ou devido ao comportamento impulsivo.

A impulsividade ou falta de controle, tida como “uma tendência à satisfação imediata de seus desejos e pouca tolerância a frustração” (BRIOSO; SARRIÀ, 1995, p. 163) é compreendida por Dupaul e Stoner (2007), Goldstein & Goldstein (1996) e Barkley (2002) como o símbolo do TDAH, pois segundo estes autores, a questão não está na incapacidade de filtrar os estímulos recebidos, mantendo a atenção no que deve ser executado, como afirma Silva (2009), mas sim numa incapacidade de inibir o impulso de mudar para uma nova atividade, muitas vezes mais interessante, o que ocasionaria situações constrangedoras que não seriam vivenciadas se a criança fosse capaz de parar e pensar antes de agir. A interrupção na fala dos outros e os comentários inadequados ou com forte carga emocional, são algumas das vivências que

<sup>17</sup> Segundo Brioso e Sarrià (1995, p.159), distúrbios de comportamento são “certas condutas que afetam a relação do indivíduo com seu ambiente e interferem negativamente em seu desenvolvimento”.

<sup>18</sup> Mau êxito na escola, caracterizado por reprovação e evasão escolar (FORGIARINI, SILVA, 2007).

comprovam que a criança TDAH age primeiro e pensa depois, acarretando assim, constrangimentos principalmente nos contextos sociais como o convívio familiar, escolar e entre os amigos (BENCZIK, 2000; BARKLEY, 2002; PHELAN, 2005; SILVA, 2009).

“A qualidade dos trabalhos em sala de aula também pode ser afetada negativamente devido a um estilo de resposta impulsivo e descuidado”, consequência do sintoma de impulsividade (DUPAUL; STONER, 2007, p. 04). Sobre isso Phelan (2005, p. 23) destaca que “a criança pode não ler as instruções e perder muito tempo fazendo a tarefa do jeito errado”. Goldstein (2003, p. 01) completa dizendo que “as pessoas com TDAH até podem saber o que deve ser feito, mas não conseguem fazer aquilo que sabem devido à inabilidade de realmente poder parar e pensar antes de agir, não importando o ambiente ou a tarefa”. A partir das contribuições dos autores é possível perceber que as experiências vividas pelas crianças com diagnóstico de TDAH em decorrência da impulsividade se agravam quando esta é combinada a um perfil hiperativo.

A hiperatividade pode ser compreendida como atividade física excessiva e sem motivo aparente, e ao contrário das crianças com perfil predominantemente desatento, àquelas que apresentam hiperatividade são facilmente identificadas, principalmente pelos professores devido ao grande desgaste que provocam dentro da sala de aula. Levantar a todo instante sem necessidade, remexer-se na carteira, falar excessivamente, pegar diversos objetos ao mesmo tempo, derrubar as coisas que manipulam e fazer brincadeiras fora de hora envolvendo os colegas, são algumas das características das crianças que apresentam hiperatividade (BRIOSO & SARRIÀ, 1995; BENCZIK, 2000; BARKLEY, 2002; MARZOCCHI, 2004; PHELAN, 2005; MATTOS, 2008; SILVA, 2009).

Assim como os sintomas estruturantes do transtorno variam de uma criança para outra, as questões comportamentais também podem apresentar variações, tanto no que se refere à intensidade e características quanto na questão da frequência. A criança com diagnóstico de TDAH pode realizar atividades com certa complexidade em um dia e noutro ser incapaz de realizar até as atividades mais simples, mesmo se receber ajuda. Isso gera grande sensação de frustração para a criança que não compreende o que acontece com ela. O professor por sua vez, muitas vezes interpreta esta situação com indisposição, indisciplina ou mesmo desobediência, e acaba por pressionar ainda mais o aluno a fim de extrair dele os resultados esperados (GOLDSTEIN, 2003; BENCZIK, 2000; BARKLEY, 2002; MATTOS, 2008; SILVA, 2009).

O fato do TDAH não acarretar nenhuma característica física, ou mesmo déficits bem definidos que caracterizem o transtorno prejudica a continuidade ou mesmo a aceitação da necessidade de intervenções sérias e rotineiras por aqueles que assistem essas crianças (pais e professores), por terem inteligência semelhantes às outras da mesma idade (BENCZIK, 2000; PHELAN, 2005; DUPAUL & STONER, 2007), ou até acima da média como citam Barkley (2002) e Silva (2009), mesmo que o TDAH esteja relacionado a um maior índice de distúrbios de aprendizagens que nas crianças sem TDAH.

#### **4 ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA TDAH**

A partir das características descritas nos itens anteriores especificam-se algumas orientações pedagógicas para a aprendizagem da criança com diagnóstico de TDAH. Para isso apresentam-se linhas gerais bem como específicas para pedagogos, professores e responsáveis familiares (pais), pensando na melhoria da qualidade da vida acadêmica da criança com diagnóstico de TDAH.

Sendo o TDAH um transtorno que afeta mais de uma esfera da vida da criança, torna-se indispensável o diálogo entre os profissionais que as assistem (professores, orientadores

escolares, pais e profissionais da saúde) para que sejam analisados e trabalhados todos os aspectos deficitários (SILVA, 2009).

Não é raro, que os profissionais da educação se queixem que a criança com diagnóstico de TDAH realiza apenas as tarefas que considera interessante, como se escolhessem o que vão fazer efetivamente. Este comportamento geralmente causa nos professores indignação, no entanto vale lembrar que “a incapacidade em prosseguir em tarefas enfadonhas é um sinal de imaturidade” e uma das características eminentes do transtorno (BARKLEY, 2002, p. 53). “Na idade escolar, crianças com TDAH apresentam uma maior probabilidade de repetência, evasão escolar, baixo rendimento acadêmico e dificuldades emocionais e de relacionamento” (GOLDSTEIN, 2003, p. 2). Phelan (2005) adverte que a reprovação geralmente não melhora o desempenho da criança se os problemas forem derivados do próprio TDAH ou principalmente se não tiver sido adotada nenhuma metodologia diferenciada que privilegiasse a aprendizagem das crianças que apresentam o transtorno. Barkley (2002, p. 244) acrescenta que para aumentar as chances de êxito nas tarefas, a “quantidade de trabalho poderia ser apropriada para uma criança 30% mais nova”, o que corresponde a necessidade de uma possível adequação nos critérios de avaliação, incluindo um acompanhamento do desenvolvimento da criança. Neste processo, a equipe pedagógica tem um importante papel quanto ao atendimento das necessidades educativas dos educandos com diagnóstico de TDAH, orientando os professores quanto às intervenções necessárias, uma vez que “50% das crianças com TDA podem ter suas necessidades educacionais atendidas com sucesso por meio de modificações na sala de aula” (PHELAN, 2005, p. 186).

O pedagogo pode organizar algumas adaptações físicas e pedagógicas dentro da escola para atender às necessidades educativas da criança com diagnóstico de TDAH objetivando seu desenvolvimento acadêmico. Dentre estas adaptações pode-se prever primeiramente a oferta de conhecimento sobre o TDAH para os educadores, uma vez que os efeitos positivos dependem da interação destes profissionais com a criança que tem o diagnóstico de TDAH e o conhecimento sobre o assunto se faz imprescindível para a compreensão do comportamento e das necessidades dos educandos que vivenciam experiências decorrente dos sintomas do transtorno (BARKLEY, 2002; PHELAN, 2005; MATTOS, 2008).

O segundo encaminhamento a ser adotado é o estabelecimento de uma relação estreita entre os pais da criança com diagnóstico de TDAH e a escola, tratando com frequência dos fatores que estão comprometendo a aprendizagem, analisando as possíveis causas, traçando encaminhamentos que minimizem estes fatores, além de definir as ações de cada um no tratamento desta intervenção, avaliando em seguida os resultados obtidos e possibilitando ajustes mais frequentes. Para tanto, pode-se adotar reuniões e o uso de uma agenda de comunicação entre a escola e os pais, para garantir uma dinamicidade nas observações, ajustes, recompensas, orientação ou repreensão pelos comportamentos desempenhados pela criança, tanto em casa, quanto no ambiente escolar. Esta integração trás à criança com diagnóstico de TDAH um sentimento de segurança, pois as metas ficam claras e todos apresentam as mesmas expectativas em relação a ela (BENCZIK, 2000; BARKLEY, 2002; MARZOCCHI, 2004; PHELAN, 2005; DUPAUL & STONER, 2007; MATTOS, 2008; SILVA, 2009).

O terceiro, mas não menos importante encaminhamento a ser adotado trata de questões de adequação do planejamento didático e metodológico às necessidades dos educandos com diagnóstico de TDAH. Uma estruturação na matriz curricular precisa ser realizada para priorizar nos primeiros horários as disciplinas que o educando com diagnóstico de TDAH apresenta os piores resultados, visto que “a dificuldade de concentração de uma criança com diagnóstico de TDAH e a inibição do comportamento diminui enormemente no decorrer do dia escolar” (BARKLEY, 2002 p. 244-245). Os professores também precisam ser orientados quanto aos métodos e critérios de avaliação que necessitam de ajustes, lembrando que quando a criança apresenta um histórico de frequentes insucessos na conclusão de tarefas, a realização de uma

parte da atividade, mesmo que pequena precisa ser considerada e valorizada, aumentando o grau de exigência gradativamente, respeitando as diferenças individuais decorrente do transtorno e adequar a avaliação dessas crianças considerando seu progresso individual (BARKLEY, 2002; MATTOS, 2008).

É indicado que a organização das salas de aula também passe por adequações. O número reduzido de crianças na sala favorece o trabalho do professor que precisa “equilibrar as necessidades dos demais alunos com a dedicação que uma criança com diagnóstico de TDAH necessita” (MATTOS, 2008, p. 109). As salas de aula mais fechadas e com orientações a mostra, com cartazes contendo os combinados, minimizam a distração e auxiliam no lembrete das regras. A disposição das carteiras na forma tradicional (em fileiras), com distância entre elas e a acomodação da criança com diagnóstico de TDAH mais próxima da mesa do professor, facilita ao educador o acompanhamento do desenvolvimento das atividades e minimiza a possibilidade da criança com diagnóstico de TDAH distrair-se com os colegas (BARKLEY, 2002; MATTOS, 2008).

Como dito anteriormente, as ações do professor na sala de aula é o fator que mais influencia a aprendizagem da criança que vivencia os dissabores causados pelos sintomas do TDAH e por isso sua compreensão sobre a dinâmica do transtorno e os encaminhamentos mais adequados para atender esses educandos, estão diretamente ligados ao tipo de relação que essas crianças terão com o mundo acadêmico.

Mesmo com toda a dedicação do professor, os resultados obtidos por aqueles com diagnóstico de TDAH estarão geralmente abaixo da média dos demais alunos, assim, para que o professor não se sinta frustrado e não desanime quando analisar o desempenho de seus educandos é importante que ele adapte suas expectativas às condições de resposta que essas crianças apresentam (PHELAN, 2005; GOLDSTEIN, 2003) e planeje toda sua dinâmica para favorecer ao máximo o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos, sobretudo dos que apresentam o transtorno. Para tanto, medidas como manter contato mais próximo do aluno, olhar em seus olhos quando indica orientações, proporcionar um ambiente acolhedor que tenha uma rotina clara e bem definida, passando instruções de forma simples, gradativa e certificando-se que foi compreendido, além de favorecer trabalhos em pequenos grupos, ajuda a criança a sentir-se mais segura, favorece a interação com os colegas e ainda a ajuda a se organizar melhor (GOLDSTEIN, 2003; PHELAN, 2005; MATTOS, 2008; SILVA, 2009).

Para minimizar o desgaste que a criança sente em se esforçar para sustentar a atenção e/ou manter um bom comportamento, o professor pode estabelecer intervalos previsíveis sempre que a criança completar uma parte das tarefas, ou mesmo quando perceber que ela não está conseguindo prestar atenção, como num processo de reconhecimento por seu esforço ou para descansar um pouco e retornar à atividade com mais disposição. Nomear a criança como “ajudante” e permitir que ela faça movimentos monitorados durante as aulas, como ir até a secretaria ou buscar algum material, ajuda a criança com diagnóstico de TDAH a se concentrar melhor quando retornar às atividades e ao mesmo tempo, justifica para os demais alunos suas saídas frequentes (BARKLEY, 2002; GOLDSTEIN, 2003; MATTOS, 2008).

Utilizar materiais diversificados, com diferentes texturas, que sejam coloridos e que chame a atenção da criança precisam ser utilizados com maior frequência nas atividades com crianças que tenham diagnóstico de TDAH. Os jogos e vídeos também podem ser utilizados como recursos para explicar os conteúdos e tarefas (BARKLEY, 2002; PHELAN, 2005; MATTOS, 2008), além de material de instrução direta, como o computador (BARKLEY, 2002). Proporcionar atividades onde todos se movimentem ou então “fazê-las mostrar cartões com “Sim” e “Não” para responder às perguntas do professor” (PHELAN, 2005, p. 201) dinamizam as atividades, favorecem um clima de descontração e ajudam a manter a atenção. Nos momentos em que não cabem dinâmicas, os conteúdos podem ser intercalados com atividades mais prazerosas tornando a aula menos cansativa (BARKLEY, 2002).

É importante que o professor converse com seu aluno sobre suas dificuldades e ouça o que ele tem a dizer, pois assim o educando irá se perceber como parte do processo e aceitará melhor as intervenções que receberá (MATTOS, 2008). “Proporcionar à criança a oportunidade de expressar seus pontos fortes e, em seguida reconhecer e reforçar verbalmente seus esforços são atitudes que têm o poder de estimular sua disposição de cooperar também em outras tarefas” (PHELAN, 2005, p. 202).

Os autores que basearam esta pesquisa são unânimes em afirmar que a criança com diagnóstico de TDAH precisa receber devolutivas imediatas e frequentes sobre suas ações, tanto nos momentos em que age positivamente quanto nos casos onde agiu de forma inadequada. Após receber uma advertência, que precisa ter um caráter construtivo, é preciso dar a chance da criança passar novamente por aquela experiência até que consiga atingir o comportamento desejado, mostrando que “novas chances de acertar serão dadas sempre de bom grado e incentive-a a aproveitá-las bem!” (SILVA, 2009, p. 79). A este respeito Barkley (2002) e Phelan (2005) acrescentam que antes das aplicações de medidas punitivas decorrente de comportamentos inadequados, a criança necessita passar primeiro por um período onde receba apenas recompensas e elogios pelos atos positivos e que as reprimendas nunca devem ser mais frequentes que as recompensas. Ainda sobre as advertências, Mattos (2008) completa:

Rigor excessivo irá apenas contribuir para acentuar as dificuldades e diminuir a auto-estima. Se a criança for cobrada por comportamentos que ela não é capaz de ter ou, ainda, for punida por isso, poderá ficar frustrada e ficar pouco cooperativa. Deve-se estabelecer metas que ela possa cumprir, fazendo exigências de um modo coerente (MATTOS, 2008, p.127).

Os encaminhamentos adotados pelos pais precisam seguir as mesmas bases da escola conforme citados anteriormente. Justamente por este motivo é tão importante que os pais estejam em sintonia com a instituição de ensino para agirem simultaneamente. É importante ressaltar que para o funcionamento dessa dinâmica, os pais precisam conhecer o TDAH e as conseqüências que este transtorno trás para a vida de seu filho. Precisam receber “instrução de apoio para as estratégias de manejo comportamental visando melhorar a atenção dos filhos para tarefas e regras em casa” (DUPAU & STONER, 2007, p. 211) que podem ser ministradas pelos profissionais da saúde que assistem a criança.

“O fato de muitas escolas determinarem, atualmente, lição de casa, mesmo para alunos do Ensino Fundamental, gera uma demanda adicional por parte dos pais e da criança para realizarem tais tarefas juntos” (BARKLEY, 2002, p. 107). Realizar um plano de estudos com horários para a realização das atividades e para os estudos diários, estabelecendo neles as pausas para descanso, expondo estas informações, de forma a deixar claramente o que precisa ser feito mostra o que esperam que ela faça. Mattos (2008) apresenta uma série de informações para facilitar a dinâmica escolar dentro de casa, como construir juntos (pais e filho) este quadro, respeitando a opinião do educando e orientando-o para que ele consiga se organizar a partir de suas percepções.

Alternar tarefas escolares com pausas para a realização de atividades prazerosas, como ver TV ou ouvir música, considerando os períodos de concentração e dividindo em algumas partes tarefas mais complexas ou projetos mais extensos, minimizam o desgaste e ajuda a criança a planejar suas ações, com o tempo (não importa se meses ou anos) ela vai conseguir se organizar melhor (MATTOS, 2008).

Assim como na escola, também as regras não cumpridas casa precisam gerar conseqüências negativas e imediatas e as conquistas precisam ser recompensadas também imediatamente conforme acordado com a criança, mas é necessário saber diferenciar quando a

criança “está sendo desobediente e quando simplesmente não está conseguindo obedecer de forma adequada” (SILVA, 2009, p. 74) para não repreender injustamente. É importante que os pais, assim como os professores, façam elogios, verbalizem aprovação por comportamentos adequados e dêem sempre retorno positivo, pois a criança com diagnóstico de TDAH está acostumada a receber muitas críticas e pode com o tempo preferir as reprimendas à indiferença, estimulando assim, o comportamento inadequado (BARKLEY, 2002). Por fim, em geral, “é bastante útil que pais de crianças com TDAH interajam com pais de crianças que apresentam problemas semelhantes para compartilhar suas frustrações, sucessos e estratégias de defesa” (DUPAUL & STONER, 2007, p. 215).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades acadêmicas vividas por crianças com diagnóstico de TDAH em idade escolar são reais e frequentes, dada a incidência do transtorno e atingem de forma negativa a vivência dessas crianças nas diferentes situações e contextos nas quais relacionam-se.

Para minimizar os efeitos do transtorno se faz imprescindível a construção de uma rede multidisciplinar de apoio, orientação e intervenção pedagógica, psicopedagógica, e clínica que visem evidenciar as potencialidades da criança com diagnóstico de TDAH, bem como minimizar ao máximo a exposição das experiências negativas decorrente das características sintomáticas do transtorno. Outro fator que se mostrou de suma importância para melhorar a condição da aprendizagem, é a intervenção pedagógica, tanto nos planejamentos estratégicos como ou talvez principalmente na atuação do professor dentro da sala de aula.

A partir das contribuições teóricas é possível afirmar que o TDAH prejudica a vida social e acadêmica das crianças que apresentam o transtorno e que as principais estratégias para minimizar os efeitos do TDAH no âmbito da aprendizagem são, a utilização de materiais atrativos como texturas e cores, métodos de ensino mais envolventes utilizando jogos, vídeos, computadores e dinâmicas. Estruturação das ações pedagógicas de forma a minimizar os prejuízos decorrentes da oscilação da atenção, como trabalhar os conteúdos mais maçantes nos primeiros horários, orientar de forma simples e objetiva, olhando diretamente para o educando certificando-se que as instruções foram compreendidas, além de definir com antecedência e de comum acordo os combinados referente às regras a serem seguidas dentro da sala de aula para garantir melhor empenho no cumprimento dessas ações e, talvez um dos mais importantes fatores seja a proximidade da relação professor-aluno, a qual precisa valorizar cada melhora em seu desempenho, por menor que seja, motivando sempre, visto a facilidade com que estas crianças desanimam em prosseguir nas atividades em que encontram dificuldades seja deficitária.

Ainda que o grande mérito deste trabalho tenha sido sintetizar os apontamentos dos principais autores que discutem a temática, percebe-se que a compreensão das dificuldades e das possibilidades de minimização dos sintomas do TDAH sobre a aprendizagem das crianças diagnosticadas com o transtorno que cursam o Ensino Fundamental seriam melhor compreendidas se fossem também analisadas as percepções dos professores sobre o comportamento do educando com diagnóstico de TDAH na sala de aula, suas dificuldades e sensações sobre a dinâmica que engloba a vivência diária com esses educandos, bem como as percepções e sentimentos das crianças com diagnóstico de TDAH sobre suas vivências acadêmicas, a fim de conseguir respostas mais completas que possibilite ampliar a práxis pedagógica sobre a dinâmica do TDAH.

## REFERÊNCIAS

- AMORA, Soares. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BARKLEY, Russel. **Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade (TDAH)**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BENCZIK, Edyleine B. P. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica: características, avaliação, diagnóstico e tratamento: um guia de orientação para profissionais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- BLANCO, Rosa. Inovação e recursos educacionais na sala de aula, In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Vol.3. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptação Curricular**, 1998.
- BRIOSO, Angeles; SARRIÀ, Encarnación. Distúrbios de comportamento, IN: COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Vol.3. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GOLDSTEIN, Sam; GOLDSTEIN, Michael. **Hiperatividade: Como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. 2 ed. Campinas:Papirus, 1996.
- GOLDSTEIN, S. **Apostila III Conferência Internacional sobre Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade**. Curitiba, 2003.
- MARZOCCHI, Gian M. **Crianças desatentas e hiperativas: o que pais, professores e terapeutas podem fazer por elas**. São Paulo: Paulinas, 2004.
- MATTOS, Paulo. **No mundo da lua**. 8 ed. São Paulo: Casa leitura médica, 2008.
- \_\_\_\_\_. **TDAH é uma doença inventada?** Disponível em: <<http://www.tdah.org.br>>. Acesso em: 17/05/2011.
- PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. São Paulo: Ática, 2004.
- PHELAN, Thomas W. **TDA/TDAH - Sintomas, Diagnósticos e Tratamento**. São Paulo:M.Books,2005.
- RODHE, Luis Augusto; MATTOS, Paulo (cols). **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed,2003.
- SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes Inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade**. Rio de Janeiro:Objetiva,2009.

## A EDUCAÇÃO NO MOVIMENTO ESCOTEIRO: PERCEPÇÕES PEDAGÓGICAS<sup>1</sup>

Luciana de Oliveira Carmo Rodrigues Silva<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo constitui uma análise pedagógica do projeto educativo do Movimento Escoteiro com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas que nele acontecem e as percepções dos atores sociais que nele participam. A relevância do estudo se pauta na asserção de que a educação não formal presente no Movimento Escoteiro é considerada hoje como um ‘complemento educacional’ favorecendo um diálogo entre educação formal e educação não formal. A problemática que orienta a pesquisa centra-se na compreensão de quais as características pedagógicas que orientam a educação da criança/adolescente escoteiras e das percepções dos atores sociais que participam das atividades educativas do movimento. Primeiramente, descreve-se o trabalho pedagógico em contextos não escolares a partir das contribuições da Pedagogia Social com o objetivo de definir o Movimento Escoteiro como sujeito pedagógico. Na seqüência estudam-se os aspectos históricos do Movimento Escoteiro no Brasil, seu método educativo e o papel do Escotista como educador social. E, finalmente, analisam-se as percepções dos atores sociais sobre a proposta educativa do movimento. O desenvolvimento da pesquisa constitui uma abordagem bibliográfica e documental dos principais teóricos do Movimento Escoteiro, principalmente das contribuições teóricas de Baden Powell, bem como em documentos da UEB - União dos Escoteiros do Brasil e de teóricos voltados específicos da área educacional. O artigo conclui que a educação escoteira é definida como complemento na formação educacional das crianças e jovens escoteiros e que constitui, nas percepções dos atores sociais que participam do movimento uma proposta pedagógica pautada na formação integral do cidadão.

**Palavras-chave:** Movimento Escoteiro. Pedagogia. Educação Não Formal.

---

<sup>1</sup> Trabalho orientado pelo Prof. Humberto Silvano Herrera Contreras - Faculdade Padre João Bagozzi. Mestre em Educação (2011) pela Universidade Tuiuti do Paraná.

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Padre João Bagozzi.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo constitui uma análise pedagógica do projeto educativo do Movimento Escoteiro. Tem por objetivo geral compreender as práticas pedagógicas do Projeto Educativo do Movimento Escoteiro a partir das percepções dos atores sociais que nele participam. A pesquisa surge a partir das experiências da autora no interior do Movimento Escoteiro, das suas percepções cotidianas sobre os valores que orientam a proposta educativa do escotismo.

A relevância do estudo se pauta na asserção de que a educação não formal presente no Movimento Escoteiro hoje é considerada como complemento educacional favorecendo um diálogo entre educação formal e educação não formal. Difundir as práticas educativas do Movimento Escoteiro como manifestações da realidade educativa, que contribuem na compreensão de diferentes situações e contextos na formação do cidadão.

A formação no Movimento Escoteiro constitui um processo de educação não formal, pelo fato de possibilitar ações educativas sistematizadas fora do sistema formal de ensino (LIBÂNEO, 2010). O processo de formação do Movimento Escoteiro ainda que aconteça fora dos marcos escolares institucionais, apresenta certo grau de sistematização e estruturação, definindo fins, objetivos e estratégias metodológicas.

Movimento Escoteiro visa o desenvolvimento integral, por meio da aquisição de conhecimentos e habilidades específicas, trabalhando valores de incentivo e lealdade a seu país, respeitando a natureza e o compromisso com o meio ambiente, promovendo a fraternidade mundial entre jovens, países e organizações, contribuindo assim para a formação de cidadãos responsáveis (UEB, 1996). Segundo Nascimento (2008, p.11) “a História da Educação necessita entender esse conjunto de práticas não apenas pelos olhares dos críticos do Escotismo, mas também em face dos olhares dos próprios agentes do movimento e dos familiares dos escoteiros”. A produção de registros permite uma maior divulgação do movimento, favorecendo assim um diálogo entre educação formal e educação não formal.

Tendo em vista a proposta educativa do movimento questiona-se: Quais as características pedagógicas que orientam a educação da criança/adolescente escoteira? Quais as percepções dos atores sociais que participam do Movimento de Escoteiro, sobre as ações educativas desenvolvidas?

Nessa perspectiva e no intuito de apontar as possibilidades educativas do movimento na formação para a cidadania estabelece-se um diálogo com alguns teóricos que defendem uma concepção crítica da educação, na formação política do cidadão, como Paulo Freire (2005; 2006), José Carlos Libâneo (2010), Miguel Arroyo (2008) e Dermeval Saviani (2004).

O desenvolvimento da pesquisa constitui uma abordagem bibliográfica e documental dos principais teóricos do Movimento Escoteiro, principalmente das contribuições teóricas de Baden Powell, bem como em documentos da UEB<sup>3</sup> - União dos Escoteiros do Brasil e de teóricos específicos da área educacional que fundamentam a proposta educativa do movimento como John Dewey, Célestin Freinet, Maria Montessori, e Jorge Carvalho do Nascimento.

A pesquisa é de caráter qualitativa, por fazer “referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas” (SEVERINO, 2007, p.119), e porque busca entender o caráter subjetivo da educação, neste caso do Movimento Escoteiro, tendo em vista o trabalho com as percepções dos atores sociais do Movimento Escoteiro. Para isso realizou-se uma entrevista focal a um grupo de 7 pessoas que participam, no Grupo Escoteiro São Judas Tadeu em Curitiba-PR. O objetivo da entrevista está na análise das percepções destes atores sociais sobre a proposta educativa do movimento na formação para a cidadania.

---

<sup>3</sup> Reconhecida como Instituição de Educação Extra Escolar e Órgão Máximo do Escotismo Brasileiro - Decreto Lei nº. 8.828 - 24/01/1946 (UEB, 2010).

O estudo está organizado em três seções: na primeira seção define-se a Pedagogia na área não formal dando ênfase ao trabalho da Pedagogia Social nos movimentos sociais - no sentido do Movimento Escoteiro ser um 'movimento' da e na sociedade. Na segunda seção discorre-se sobre o Movimento Escoteiro como sujeito pedagógico. Para isso descrevem-se os aspectos históricos e conceituais do Movimento Escoteiro no Brasil, seu método educativo e o papel do escotista como educador social. A terceira seção discute a educação escoteira para a participação social, a partir de uma caracterização dos processos educativos no Movimento Escoteiro, e uma análise das percepções da família, crianças, escoteiros e chefia sobre o papel social do Movimento.

## 2 A PEDAGOGIA E O MOVIMENTO ESCOTEIRO

Ao pensar a educação e suas manifestações na sociedade, a discussão sobre a educação não formal<sup>4</sup>, enquanto uma das modalidades da educação (LIBÂNEO, 2010) assume um caráter significativo. A educação conforme a Constituição Federal de 1988 (art. 205) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394 (art. 2) afirmam que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, que deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, inspirando-se em princípios de liberdade e ideais de solidariedade visando o pleno desenvolvimento do sujeito, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988; 1996).

Ao pensar a educação para a cidadania é preciso considerar que não existe uma única definição sobre cidadania, porém afirma-se que "ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é em resumo, ter direitos civis" (PINSKY, 2005, p. 9). Sobre a cidadania, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997) atribuem valor à capacidade de inserção e participação social, de possibilitar o pertencimento a uma comunidade, classe ou vários grupos sociais de forma a exercer a cidadania de forma plena (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, ao buscar compreender a educação no Movimento Escoteiro a definição da LDB no seu artigo 1º que dispõe que a educação como "os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996), justifica a pesquisa.

A 'educação'<sup>5</sup> constitui o processo da formação do homem pela sociedade (PINTO, 2007), que se educa nas suas relações sociais de forma intencional "tendo em vista precisamente, potencializar essa atividade humana para torná-la mais rica, mais produtiva, mais eficaz diante das tarefas da práxis social postas num dado sistema de relações sociais" (LIBÂNEO, 2010, p. 82). Desse modo a educação é um fenômeno da relação social dos homens no processo histórico que vivenciam. É por isso que "o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer a sua promoção" (SAVIANI, 2004, p. 47). Nesse processo, "é intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação que favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação" (LIBÂNEO, 2010, p. 32).

A partir da análise do fenômeno educacional a Pedagogia possui um caráter estritamente 'social', no sentido de envolver uma "intencionalidade educativa própria de toda prática social" e traduzi-la em processos que envolvem a intervenção humana (LIBÂNEO, 2010,

<sup>4</sup> Segundo Libâneo (2010) a educação não-formal caracteriza-se pelo seu caráter de intencionalidade pedagógica, ainda que não tão sistemática como a modalidade formal. Acontece em espaços coletivos como movimentos sociais, associações, ONGs, entre outros.

<sup>5</sup> A etimologia da palavra educação lat. *educatiō, ōnis* 'ação de criar, de nutrir; cultura, cultivo' (HOUAISS, 2001).

p. 149). A Pedagogia Social como ‘teoria geral da educação social’ (SILVA, *et al.*, 2009) tornou-se na última década objeto de estudo de diversas produções teóricas com o objetivo de sistematizar as experiências educacionais nos diferentes contextos e situações da sociedade, principalmente nos espaços não formais. Sobre a educação não formal destacam-se as produções teóricas de Maria da Glória Gohn<sup>6</sup>. Para a autora “na educação não formal a cidadania é o objetivo principal, e ela é pensada em termos coletivos” (GOHN, 2008, p. 102) e é justamente a intencionalidade e a coletividade que a distingue das demais modalidades de educação: “Há na educação não formal uma *intencionalidade na ação*, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes” (GOHN, 2010, p.18). Gohn (2008, p. 103) destaca que:

Um dos supostos básicos da educação não formal é o de que a aprendizagem se dá por meio da prática social. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado. A produção de conhecimentos ocorre não pela absorção de conteúdos previamente sistematizados, objetivando ser apreendidos, mas o conhecimento é gerado por meio da vivência de certas situações-problema.

Segundo a autora, a educação não formal surge como um complemento educacional potencializador da aprendizagem. Sendo assim, o Movimento Escoteiro contribui com esse processo uma vez que favorece o desenvolvimento integral do sujeito que dele participa. Nesse intuito os diversos espaços da educação não formal possibilitam ações educativas sistematizadas visando adquirir conhecimentos e habilidades específicas, estimular a aprendizagem cooperativa, valorizar e incentivar a integração social dentro da equipe, respeitar a diversidade, etc.

O modo de vida das pessoas na sociedade contemporânea está atrelado a valores próprios do modo de produção capitalista que tem determinado os modos de produção e relação sociais. Tendo em vista o individualismo que muitos insistem em viver, perdendo assim o sentido de coletividade (sociedade) e para contribuir com esse resgate é primordial implantar projetos educativos e sociais que visem uma melhor integração propiciando ao ser humano refletir e adquirir plena consciência de seus direitos e deveres, ampliando o seu entendimento de mundo e suas possibilidades de participação social. Essa problemática tem gerado a necessidade de espaços de reflexão e construção de soluções e/ou alternativas que possibilitem a participação cidadã. Isso evidencia a demanda da escola como ‘comunidade educativa’ articular processos de formação que incentivem o compromisso político (GOHN, 2010).

Sobre isso, Arroyo (2008, p. 251) afirma:

Quando participo de encontros de educadores sociais que trabalham em projetos não-formais com a infância e adolescência excluída rola um clima bastante diferente dos encontros com educadores de escola. Outros traços de educador e outras concepções de educação. Outros perfis do mesmo ofício de mestre.

Nesse contexto a atuação do pedagogo social adquire relevância no intuito de possibilitar oportunidades, articular e otimizar o diálogo contribuindo para a humanização e desenvolvendo o papel da escola de transformar e propiciar ao aluno um sentimento de

---

<sup>6</sup> Socióloga e doutora em Ciências Políticas evidenciou-se na trajetória sobre Educação não formal, através de um artigo intitulado “Educação Não Formal – um novo campo de atuação na área da Educação”, que teve grande repercussão no meio acadêmico, o qual atribuiu a sua vivência prática uma forte influência em suas produções textuais como: Educação, trabalho e lutas sociais (2001); Os conselhos de educação e a reforma do Estado (2000); Teoria dos Movimentos (2008); Educação não formal e cultura política (1999; 2008) e Educação Não Formal e o Educador Social (2008; 2010).

pertencimento para que o mesmo reconheça e assuma sua cidadania no compromisso pela transformação social (GOHN, 2010). Para tal, o trabalho educativo exige do educador social atitudes positivas, ativas e solucionadoras de problemas de forma a otimizar a intervenção com relação à equipe, as relações de serviço e a formação do cidadão, repercutindo assim tanto no seu crescimento pessoal como ao seu redor (ROMANS, 2003).

Sobre o educador social, Gohn (2010, p. 50-51) afirma que:

O Educador Social é algo mais que um animador cultural, embora ele também deva ser um animador do grupo. Para que ele exerça um papel ativo, propositivo e interativo, ele deve continuamente desafiar o grupo de participantes para a descoberta dos contextos onde estão sendo construídos os textos (escritos, falados, gestuais, gráficos, simbólicos etc.). Por isso os Educadores Sociais são importantes para dinamizarem e construírem o processo participativo com qualidade.

Nessa perspectiva, o educador social, utiliza-se do diálogo para a mediação e articulação entre os saberes anteriores e locais criando situações de ensinar e aprender uma vez que ocorrerá uma troca de conhecimentos. Para Freire (2005, p. 74), um dos representantes teóricos da Pedagogia Social na América Latina, “a dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador.” A defesa feita por Freire é de que o diálogo mais que um instrumento do educador é uma exigência da natureza humana e favorece efetivamente para uma troca de saberes.

É interessante destacar que, para Gohn (2010, p. 52) o educador social “ajuda a construir com seu trabalho espaços de cidadania no território onde atua. [...] Nestes territórios um trabalho com a comunidade poderá construir um tecido social novo em que novas figuras de promoção da cidadania poderão surgir e se desenvolver, tais como ‘tradutores sociais e culturais’”.

Com base nisso, a pesquisa centra-se no estudo da educação não formal que ocorre dentro do Movimento Escoteiro e das propostas educativas para a formação da criança e do adolescente.

### 3 O MOVIMENTO ESCOTEIRO COMO SUJEITO PEDAGÓGICO

Ao se falar em Movimento Escoteiro entende-se como movimento o fato de ser dinâmico, adaptável, organizado, estruturado e evolutivo. O movimento ‘social’ funda-se em valores comuns que definem suas ações e direcionam seus objetivos para a transformação do sistema (BOBBIO, 2004).

Nesse sentido, O Movimento Escoteiro fundamenta-se na coletividade (trabalho em equipe) e na conduta ética (construção de valores). Para isso, o movimento dinamiza processos educativos para o desenvolvimento do cidadão objetivando sempre intervenções que propiciem mudanças, constituindo assim a intencionalidade do ser humano como um ser social.

O Movimento Escoteiro foi fundado em 1907 pelo militar inglês Robert Stephenson Smyth Baden-Powell (1857- 1941). Baden-Powell influenciado pelas suas experiências infantis de excursões e passeios e pela sua formação militar promoveu seu primeiro acampamento na Ilha de Browsea, no Canal da Mancha, Inglaterra, em 1907 composto por 20 garotos, onde desenvolveu um programa para ajudar os rapazes de sua Pátria a se desenvolverem para uma robusta varonilidade, isto é, um jovem preparado fisicamente para adaptar-se as adversidades da

natureza e aproveitá-las valorizando-as. Um ano mais tarde, essa experiência foi sistematizada e publicada na obra do próprio autor, “Escotismo para rapazes” (BADEN- POWELL, 2006).

Em sua vida militar, Baden-Powell criou técnicas de treinamento já direcionando a pequenos grupos visando incumbir responsabilidades aos mesmos. Nas palavras do próprio autor: “Deixei definitivamente o Exército em 1910 e tratei de me ocupar exclusivamente do Movimento Escoteiro que estava se firmando por toda a parte” (BADEN-POWELL, 1986, p. 46). Segundo Baden-Powell (1993, p. 18-19),

O movimento escoteiro é o esforço mais profícuo que se tem realizado no terreno da educação dos adolescentes. E o seu sucesso é devido à habilidade com que responde a duas necessidades imperiosas da natureza humana: a necessidade de trabalhar para formação de si próprio e a de trabalhar como se para os outros.

O Movimento Escoteiro chegou ao Brasil em 1910, onde já contava com 123 mil escoteiros (NASCIMENTO, 2008) três anos após ser fundado, trazido por Mário Cardim<sup>6</sup>, fundador do Escotismo em São Paulo. Em 1915 já existiam escoteiros em São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Ceará, Amazonas, Espírito Santo, Paraná, Paraíba, Rio Grande do Norte, Bahia, Santa Catarina e Rio de Janeiro (SÜFFERT, 2008). Conforme dados obtidos no site da UEB<sup>7</sup>, no Brasil atualmente são 1.118 grupos totalizando 64.515 escoteiros e 85 grupos localizados no Paraná num total de 6.161 escoteiros (UEB, 2010).

Vale ressaltar que as designações escoteiro<sup>8</sup> e escotismo<sup>9</sup> foram utilizadas no Brasil, intensivamente a partir de 1914, no final da década de 1910 foi adotado o termo escoteirismo que logo caiu em desuso. Segundo Nascimento (2008, p. 278) “a fundação da Associação Brasileira de Escoteiros no Estado de São Paulo, em 1914, popularizou o Escotismo e estimulou a adoção das práticas do movimento escoteiro como práticas escolares” (NASCIMENTO, 2008, p. 278). No ano de 1915, foi criada a Associação Paranaense de Escoteiros em Curitiba (ABE), funcionava nas dependências do Tiro Rio Branco, onde em 1918 foi elevada a sede central do movimento escoteiro do Paraná, que tinha o caráter de política de estado e em 1923 o Escotismo foi introduzido em todas as escolas do referido Estado (NASCIMENTO, 2008). Sendo importante destacar que no Tiro Rio Branco havia a articulação entre a esfera civil e militar.

Sobre esse assunto Nascimento destaca que na incorporação do escotismo nas escolas destacou-se o Estado de São Paulo (1917). “A Lei 1.579, de 19 de dezembro de 1917, integrou o Escotismo ao projeto de formulação de um programa para o ensino cívico concebido pela Diretoria de Instrução Pública” (NASCIMENTO, 2008, p. 279). Destaca-se, como primeiro grupo escoteiro no Paraná a Tropa Jorge Frassati<sup>10</sup> fundada em 1951, por um franciscano que promoveu o escotismo e lutou por sua implantação em Curitiba no Colégio Bom Jesus, hoje considerado o Grupo Escoteiro Jorge Frassati com 60 anos o mais antigo do Paraná.

Tal processo somou-se as propostas da concepção pedagógica da Escola Nova que compreende o aluno como sujeito do conhecimento e que as necessidades do mesmo necessitam

<sup>6</sup> Dr. Mário Cardim:- Percorreu a Europa a serviço do país. Em junho de 1910, na cidade de Delft, Holanda, encontrou Escoteiros e passou a se interessar pelo Movimento. Quando em Londres, aprofundou os seus conhecimentos sobre o Escotismo, ocasião em que esteve pessoalmente com Baden-Powell. Regressou em 1913 a São Paulo, onde residia, e iniciou uma campanha jornalística de divulgação do Escotismo no Estado de São Paulo. Participou ativamente da fundação da ABE (Associação Brasileira de Escoteiros) realizada em novembro de 1914. Fonte: <[http://www.escoteiros.org.br/escotismo/escotismo\\_no\\_brasil.php](http://www.escoteiros.org.br/escotismo/escotismo_no_brasil.php)>. Acesso em: 13.06.2011.

<sup>7</sup> Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social – CEAS

Certificado de Utilidade Pública Federal Decreto n°. 3.297 - 11/07/1917 (UEB, 2010).

<sup>8</sup> Escoteiro era quem viajava livre, desembaraçado, sem comitiva, sem bagagem (NASCIMENTO, 2008, p. 232).

<sup>9</sup> Escotismo doutrina de ESCOTO, teólogo de Santo Tomaz de Aquino (NASCIMENTO, 2008, p. 232).

<sup>10</sup> FONTE: <<http://www.jorgefrassati.org.br/historia.php>>. Acesso em: 26.10.2011.

ser supridas por meio da educação num contexto coletivo. A este respeito, Libâneo (2003, p. 32) diz: “Como decorrência, a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação popular “não-formal”.

### 3.1 O MÉTODO EDUCATIVO DO MOVIMENTO

A WOSM (*World Organization of the Scout Movement*) traduzindo em português, OMME (Organização Mundial do Movimento Escoteiro) juntamente com a UEB (União dos Escoteiros do Brasil), definem claramente o propósito, os princípios e o método do Movimento, garantindo a nível, regional, nacional e mundial uma unidade no sentido de organização e estruturação ressaltando a possibilidade de flexibilidade e adequação de forma a atender os interesses e necessidades de cada região ou país, assegurando sempre a sua unidade, que faz ser o Movimento Escoteiro uma fraternidade mundial e o maior movimento de educação não formal do mundo. Sendo reconhecido pela UNESCO, (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas), inclusive em 1981 recebeu o 1º Prêmio de Educação para a Paz (SÜFFERT, 2008).

Segundo a UEB (1996) o propósito do Movimento Escoteiro é fundamentado no desenvolvimento da criança e do adolescente, enfatizando potencialidades física, social, intelectual, afetiva e espiritual e por meio de um sistema de valores (ética) que prioriza a honra. As atividades educativas do Movimento Escoteiro estão embasadas nas idéias de Baden-Powell do aprender fazendo, descobrindo, elaborando, inovando e experimentando. Para o autor, “o movimento cresceu tanto e tanto [...]. Teve a visão e a fé de reconhecer que podia fazer mais pelo seu país adestrando a nova geração para a boa cidadania do que preparando um punhado de homens para uma possível guerra” (BADEN-POWELL, 2006, p.15).

A UEB nos seus documentos e cartilhas ao fazer referência ao seu processo formativo declara:

Queremos o desenvolvimento do ser humano como um todo, e de todos os seres humanos. O ser humano, homem e mulher, na plenitude de sua existência e na riqueza de suas semelhanças e diferenças. O ser humano, em sua identidade singular e em cultura, sem distinção de origens sociais, raças e credos (UEB, 1993-1996, p. 2).

Para Powell (*apud* UEB, 2000, p. 22), “se alguma vez transformarmos o Escotismo num plano formal e rígido de instrução séria, visando a eficiência completa, estaremos nos afastando do objetivo e valor do treinamento escoteiro e invadiremos a missão da escola”.

O Projeto Educativo do Movimento Escoteiro é baseado na Promessa e na Lei Escoteira<sup>11</sup> visando através do ‘aprender fazendo’ e da auto-educação fazer com que o jovem assuma seu próprio crescimento, utilizando-se do método escoteiro que combina diversos componentes como: a aprendizagem pelo serviço, pela ação, pelo jogo, sistema de equipes, sociedade de jovens, vida ao ar livre e um sistema progressivo de objetivos e atividades tendo sempre a presença estimulante do adulto. Sua proposta educativa encontra fundamento nas concepções pedagógicas da educação ativa e sensorial de Maria Montessori, no pragmatismo e liberdade intelectual de John Dewey e nas técnicas de cooperação e colaboração de Célestin Freinet.

<sup>11</sup> A Lei Escoteira é constituída por dez princípios que ressaltam a honra, lealdade, ajuda ao próximo, amizade, cortesia, disciplina e obediência, alegria e espiritualidade. Para ter acesso ao texto completo: <<http://www.escoteiros.org.br/escotismo/>>. Acesso em: 19.06.2011.

Dessa forma, a visão difundida pelo Movimento é a de uma educação para a cidadania, onde cada sujeito participante desenvolva a consciência do seu papel no que diz respeito à transformação da sociedade na qual participa. Nessa perspectiva a (WOSM) e UEB (União dos Escoteiros do Brasil) define como Princípios do Escotismo: 1) Relação com Deus (crer e viver na fé independente de religião); 2) Relação com o próximo (participação social, boa ação); e 3) Relação consigo mesmo (pessoa íntegra, auto desenvolvimento) (UEB, 1996).

Desse modo, o Movimento Escoteiro contempla uma educação integral para a participação social, fundamentada em valores humanos como o amor, a verdade e a justiça. A proposta educativa do Escotismo baseia-se no conceito de auto-educação e do auto desenvolvimento, isto é, valorizando o jovem como sujeito do conhecimento a sua experiência direta pela atividade, propiciando o seu desenvolvimento pessoal. A educação escoteira é progressiva, proporciona o desenvolvimento de habilidades e potencialidades, a fim de contribuir na construção de relações sociais fraternas e na sustentabilidade do ambiente. Nesta perspectiva o Movimento Escoteiro divide-se em ramos de acordo com a faixa etária: Lobinhos (de 7 a 10 anos), ênfase educativa a socialização e fundo motivador o Livro da Jângal; Ramo Escoteiro (de 11 a 14 anos), ênfase educativa a autonomia, fundo motivador a aventura; Ramo Sênior (de 15 a 17 anos), ênfase educativa a identidade, fundo motivador o desafio e Ramo Pioneiro (de 18 a 21 anos incompletos) ênfase educativa o projeto de vida e fundo motivador o serviço. Também divide-se em 3 modalidades conforme regra 14 do P.O.R. Escoteiros (básico) e Escoteiros do Ar e do Mar (UEB, 2008).

Com bases nessas ênfases crianças e adolescentes são motivados a desenvolverem etapas e especialidades visando à progressão e a conquista pessoal, os quais são identificados com um distintivo que exibem em seu traje escoteiro. Conforme afirma Nascimento (2008, p. 157) “lobinhos, escoteiros, pioneiros e escotistas portavam em seus uniformes, nos utensílios e adereços que utilizavam toda uma carga de simbologia própria do Escotismo [...]”. É interessante destacar que traje ou uniforme tem como objetivo identificar a criança, jovem ou adulto como membro do movimento escoteiro. A cor do traje escoteiro segundo a regra 44 do P.O.R seria o azul mescla, e conforme a regra 47 seria o tradicional de cor cáqui. Por ser menos oneroso o traje é mais utilizado pelos grupos, sendo os mesmos responsáveis por essas opções (UEB, 2008).

O autor ainda destaca que:

Em qualquer ramo do movimento escoteiro, sempre foi possível para o seu participante a conquista dos distintivos de especialidades. Eles eram fixados ao uniforme, no terço médio do braço esquerdo, e diziam respeito às atividades nas quais o escoteiro se tornava especialistas. Distintivos e condecorações foram vistos sempre por Baden-Powell como possibilidade de criar uma sensação de pertencimento, de fraternidade entre os escoteiros. Além disso, serviam para estimular o escoteiro na aquisição de habilidades que eram sempre úteis para a participação na vida social (NASCIMENTO, 2008, p.161).

Em todos os ramos há distintivos de mais alto grau, ou seja, o máximo que um lobinho, escoteiro ou escotista pode chegar dentro do seu ramo que são: No Ramo Lobinho o Cruzeiro do Sul, Ramo Escoteiro a Lis de Ouro, Ramo Sênior Escoteiro da Pátria e Pioneiros/Escotistas a Insígnia de B.P (em homenagem ao fundador Baden-Powell) o maior grau de formação na vida escoteira.

Tendo em vista a organização e características do projeto educativo escoteiro é possível reconhecer ações educativas com caráter de intencionalidade que implicam relações pedagógicas. Nesse sentido o escotista ou chefe escoteiro, enquanto mediador desses processos

de aprendizagem, é um educador social por ser responsável pelo planejamento e aplicação do método escoteiro.

Conforme a regra 17 do P.O.R (Princípios, Organização e Regras):

Escotistas e dirigentes são as denominações adotadas pela UEB para identificar os adultos que atuam em contato direto com as crianças e jovens, os primeiros, e, os que atuam na administração da UEB em seus distintos níveis. Todos os escotistas e dirigentes devem ser pessoas idôneas, com mais de 18 anos de idade, que voluntariamente se disponham a servir à juventude e à comunidade, por acreditarem na eficácia do Escotismo como instrumento de educação, sem visar qualquer forma de vantagens, diretas ou indiretas, ou de recompensa pecuniária (UEB, 2008, p.12).

De acordo com os P.O.R. o escotista precisa desenvolver os objetivos educacionais do movimento com criatividade e responsabilidade aproveitando todo o entusiasmo da criança e do adolescente que ingressa ao movimento oferecendo-lhe papel de protagonista e aprendizagem significativa. Conforme afirma Baden-Powell (*apud* UEB, 2000.p.46): “O chefe Escoteiro apenas provoca no jovem a ambição e o desejo de aprender por si próprio, somente sugerindo-lhe atividades que o atraiam e que ele vai realizando, até que, com experiência, execute-as corretamente”. Tal percepção de Baden-Powell refere-se à proposta pedagógica de Dewey (1973, p. 94) quando ressalta que “o educador que associar dificuldades e esforço na proporção do *crescimento da capacidade e largueza do pensamento do discípulo* nunca andarão muito longe da verdade e dos bons resultados”.

Com base nisso e mesmo estando em vertentes pedagógicas diferentes, Freire (2006, p.38) afirma que “a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do quem vem sendo comunicado”. Para o autor, o educador social precisa compreender que as relações de ensino e aprendizagem são “quefazeres exigentes, sérios, que não apenas provocam contentamento, mas que em si já são alegres” (FREIRE, 2005, p. 72).

Sobre isso, Romans (2003, p. 131) ressalta que:

Se entendemos que a educação social não deve ser uma mera e inconsciente colaboradora de uma clonagem dos valores que uma sociedade consumista, individualista e alheia aos problemas dos demais nos quer impor, mas a promotora de alternativas que permitam, através do trabalho conjunto e solidário, termos de pensar em um estilo de educador impulsionador da mudança social.

Portanto, o escotista – educador social – ao pretender contribuir no desenvolvimento de competências na criança e adolescente escoteiros “deverá se preparar para adquirir aqueles conhecimentos que lhe proporcionem suficiente bagagem científica, legal, administrativa, permitindo-lhe assim, justificar com objetividade o porquê de cada ação que realize, seja orientação, intervenção, etc.” (ROMANS, 2003, p. 130).

Tendo em vista qualificar os escotistas a UEB oferece cursos, todos certificados pela própria instituição, em três níveis e compreendendo as seguintes etapas: Nível Preliminar: Tarefas Prévias e Curso; Nível Básico: Tarefas Prévias, Curso e Prática Supervisionada; e Nível Avançado: Tarefas Prévias, Curso e Prática Supervisionada (UEB, 2009, p. 8). Segundo as Diretrizes Nacionais para a Gestão de Adultos “o objetivo do processo de formação consiste em auxiliar o adulto a alcançar as competências necessárias para exercer de maneira satisfatória, um determinado cargo ou função na União dos Escoteiros do Brasil” (UEB, 2009, p. 5).

#### 4 PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES DO MOVIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOTEIRA

A quarta parte desse trabalho baseia-se em uma entrevista do tipo focal que busca reunir informações sobre a educação no Movimento Escoteiro a partir das percepções dos seus diferentes participantes. De acordo com Trad (2009, p. 780) a entrevista focal é uma técnica de pesquisa qualitativa, “que compreende grupos de participantes selecionados para entrevistas focais, com objetivo de reunir informações detalhadas sobre um tópico específico, favorecendo a compreensão de percepções, crenças e atitudes sobre um determinado tema”.

A entrevista foi realizada no mês de setembro de 2011, nas dependências de um Grupo Escoteiro em Curitiba-PR, e com a participação de 7 integrantes, sendo composto por uma criança do Ramo Lobinho, 2 pais, 2 chefes e 2 jovens do Ramo Escoteiro com idade entre 7 a 50 anos, tendo em média de 6 meses à 21 anos de participação no Movimento Escoteiro. Justamente essa diferença de idades e vivências evidencia a dinâmica do Movimento favorecendo à percepção.

A entrevista teve uma duração aproximada de 90 minutos constou de quatro perguntas que foram apresentadas uma de cada vez, com intervalos para que cada um dos presentes pudesse responder. Após a transcrição da gravação da entrevista, e a devida aceitação dos participantes do texto redigido, foram elaboradas quatro categorias para analisar os dados obtidos. A saber: a) concepção de movimento escoteiro; b) educação escoteira; c) desafios do movimento; d) contribuição social do movimento e e) O escotismo nas escolas.

##### a) Concepção de Movimento Escoteiro

Sobre as percepções dos entrevistados sobre o significado do ‘movimento escoteiro’ foi possível perceber um consenso quando se referem ao movimento. Todos de forma direta expressaram que o Movimento Escoteiro é educativo e que propicia aprendizagem dos seus participantes por meio de atividades que complementam a formação escolar. Tais considerações vem ao encontro daquilo que Gohn (2010, p. 40-41) afirma quando diz que “o ideal é que a educação não formal seja complementar - não no sentido de fazer o que a escola deveria fazer e não o faz. Complementar no sentido de desenvolver os campos de aprendizagens e saberes que lhes são específicos. Pode e deveria atuar em conjunto com a escola”.

Sobre o movimento, um dos chefes destacou:

*“eu definiria o movimento escoteiro como um processo de desenvolvimento pessoal do jovem conforme a sua faixa etária e de crescimento pessoal através dos contatos com a natureza contato com outros indivíduos e o desenvolvimento principalmente a nível de caráter que é o foco principal dentro movimento escoteiro”.*

Já um dos pais afirmou:

*“o movimento escoteiro pra mim é um método educativo acima de tudo, em que o aprender fazendo é o principal objetivo. O movimento escoteiro objetiva também a valorização da natureza, do meio ambiente, a formação do caráter e a complementação de toda essa educação formal”.*

Entre as respostas dos entrevistados foi enfatizado a participação voluntária em torno do trabalho do movimento e de que as vivências ao interior do movimento objetivam o autodesenvolvimento dos seus participantes. Assim, segundo as percepções dos entrevistados o Movimento Escoteiro é um ‘processo educativo’ que por meio de atividades práticas, do ‘aprender-fazendo’ objetiva a formação e desenvolvimento pessoal dos seus participantes para a cidadania.

#### b) Educação Escoteira

Quando questionados sobre as características da educação escoteira, os entrevistados apontaram como as principais: a formação do caráter; a questão de liderança; a capacidade de tornar a criança, o adolescente e o jovem um empreendedor; a convivência no grupo. Sobre isso, uma das chefes destacou que *“a formação escoteira [...] foca o espiritual, social, físico, intelectual, afetivo e do caráter”*, afirmação que se relaciona ao propósito do Movimento Escoteiro em sua regra número 2:

O Propósito do Movimento Escoteiro é contribuir para que os jovens assumam seu próprio desenvolvimento, especialmente do caráter, ajudando-os a realizar suas plenas potencialidades físicas, intelectuais, sociais, afetivas e espirituais, como cidadãos responsáveis, participantes e úteis em suas comunidades, conforme definido pelo seu Projeto Educativo (UEB, 2008, p. 9).

Sobre a educação escoteira um dos entrevistados destacou:

*“a gente acredita nesse Movimento, além de falarem que não é educação formal, a gente verifica que a metodologia que existe dentro do grupo ela em alguns momentos não tem diferença da formalidade e o que a gente percebe nisso que as crianças que praticam escotismo elas são diferentes na sociedade percebe sem dúvida nenhuma uma evolução mais voltada a cidadania e comportamental também”*.

Como destaque exemplar de força educativa entende-se o movimento escoteiro como complementação na formação de crianças, jovens e adultos potencializando seu desenvolvimento de forma integral e contribuindo na formação de cidadãos responsáveis para com a sociedade. Vale ressaltar o fortalecimento do civismo existente dentro do movimento, conforme se evidencia na fala de um dos entrevistados:

*“a característica que eu acho mais acentuada assim no escoteiro é a formação do caráter do jovem, eu vejo que o jovem escoteiro ele tem uma formação diferenciada no sentido de poder analisar e ver as coisas com uma forma diferente então a parte voltada para a natureza, o respeito ao idoso o respeito aos símbolos nacionais, o hasteamento e o arriamento da bandeira brasileira e a bandeira do escoteiro isso é uma simbologia que raramente a gente vê em alguns lugares exceto quando se tem alguns eventos nacionais então eu acho que essa formação do caráter ela proporciona ao jovens uma ampliação imensa na sua vida fora do grupo na sua vida social”*.

Percebe-se que as percepções dos entrevistados estão em consonância com bases da educação escoteira presente nos Princípios do Escotismo: a relação com Deus; com o próximo e consigo mesmo.

### c) Desafios do Movimento

De acordo com os entrevistados os principais desafios do movimento são: a formação e participação familiar; a falta de divulgação do movimento; e a regimentação de adultos voluntários. Nas palavras de um dos chefes:

*“a maior dificuldade é trabalhar as vezes com adultos, sejam eles pais, chefes ou colaboradores, pais porque muitos usam o escotismo como é algo pra “se livrar dos filhos e ter uma tarde mais tranquila ou ocupar os filhos porque em casa eles estão dando muito trabalho”.*

E agrega: *“é uma dificuldade que a gente encontra, porque [...] não se faz escotismo sem família de forma alguma”.* Esta dificuldade também foi destacada pelos escoteiros e por um dos pais entrevistados. De acordo com este último: *“a maior dificuldade que eu percebo é a falta de envolvimento dos pais, porque o movimento é feito para a criança, e o adolescente o jovem mais quem faz toda a preparação de tudo isso é o envolvimento dos adultos e voluntariamente”.* O pai entrevistado ressaltou que quando os pais participam do movimento a aprendizagem da criança é mais significativa. Sobre o comprometimento e participação do adulto, a UEB (1997, p. 11) afirma:

No Escotismo, a relação adulto-jovem é acima de tudo uma parceria. Em primeiro lugar, isto significa que os dois “parceiros” – cada um deles reconhece o valor do outro – estão no mesmo nível, de forma que cada um dê sua contribuição num projeto comum. Neste caso, o projeto é a vida ou, se preferir, o comprometimento por uma vida “feliz, ativa e útil”. Jovens e adultos estão comprometidos num projeto de vida e cada um é enriquecido pela riqueza do outro.

Quanto ao comprometimento dos pais Baden-Powell (2000, p. 21) afirma que: “O primeiro passo para obter sucesso, é conhecer cada jovem; o segundo passo é conhecer o seu Lar. É somente quando você conhecer o ambiente que cerca cada um, fora do Escotismo, que você poderá realmente saber as influências que o envolvem”. Ainda complementa “Quando é assegurada a simpatia e apoio dos pais, quando estes são levados a co-participar e têm mais interesse pelos trabalhos da TROPA e pelos objetivos do Movimento, a tarefa do chefe torna-se relativamente leve”.

Sobre esse assunto o Projeto Educativo do Movimento deixa bem claro: “Somos um movimento de jovens e para jovens, com a colaboração de adultos, unidos por um compromisso livre e voluntário” (UEB, 1996, p. 2).

### d) Contribuição Social

As percepções dos entrevistados sobre a contribuição social do movimento centraram-se na formação para a cidadania, dada pela participação e protagonismo do escoteiro na vida da comunidade. De acordo com a UEB (1996, p. 9),

No nosso propósito é contribuir para que os jovens assumam seu próprio desenvolvimento, especialmente no caráter, ajudando-o a realizar suas plenas potencialidades físicas, intelectuais, sociais, afetivas e espirituais, como cidadãos responsáveis, participantes e úteis em suas comunidades.

É latente na fala dos entrevistados a formação do caráter que pode ser confirmada nos relatos abaixo:

*Chefe: “o movimento escoteiro proporciona o desenvolvimento de várias áreas como já foi citado: físico, social, caráter entre outros. E a partir do momento em que você trabalha essas áreas com os jovens, o jovem começa a perceber as mudanças de como agir certo e como agir errado”.*

*Pai: “a maior colaboração é o processo de formação do caráter que vai transformar cada criança, adolescente ou jovem num cidadão que certamente será multiplicador do movimento, pois esse movimento tem mais de 100 anos de existência e se fosse, digamos um movimento, que não tivesse nenhuma, não contribuísse socialmente certamente não teria essa longevidade, então a maior contribuição que eu vejo é essa, e além de transformar em pessoas diferentes, eles enxergam o mundo de uma forma diferente, valorizam o meio ambiente, valorizam a questão espiritual independentemente de religiões bem como também a sociedade como um todo”.*

Com respeito à formação do caráter no Movimento Escoteiro Baden-Powell (2000, p. 45) afirma: “Caráter tem, assim, importância fundamental para fazer-se carreira, deve ser desenvolvido naturalmente antes de se começá-la; e principalmente enquanto se é jovem e receptivo”.

Em se tratando da trajetória histórica do movimento relatada pelo pai a mesma pode ser confirmada no relatório anual da UEB através dos seguintes dados: no Paraná hoje encontram-se registrados 85 grupos num total de 6.161 escoteiros, no Brasil 1.118 grupos total de 64.515 escoteiros e segundo a OMME<sup>12</sup> no mundo são mais de 28 milhões escoteiros em 216 países e territórios.

#### e) O escotismo nas escolas

Sobre as considerações dos atores sociais do movimento em relação à inserção do escotismo nas escolas os entrevistados apontaram uma preocupação de como será aplicado o método escoteiro nas escolas públicas sem correr o risco de perder o foco da sua missão e da sua proposta educativa se tornar banal.

Agora, contrapor as percepções dos entrevistados com as propostas legais da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR) em parceria com a União dos Escoteiros do Brasil (UEB-PR) de levar o escotismo para as escolas estaduais como um complemento educacional na formação do aluno, essa proposta encontra-se em andamento no Paraná, sem ter uma legislação que contempla essa implantação uma vez que se encontra em discussão e em caráter experimental.

Tendo em vista já uma preocupação de Baden-Powell a esse respeito: “Se alguma vez transformarmos o Escotismo num plano formal e rígido de instrução séria, visando a eficiência completa, estaremos nos afastando do objetivo e valor do treinamento escoteiro e invadiremos a missão da escola” (UEB, 2000, p. 22).

<sup>12</sup> FONTE: <[http://www.escoteiros.org.br/arquivos/internacional/CNRI\\_escotismo\\_mundial.pdf](http://www.escoteiros.org.br/arquivos/internacional/CNRI_escotismo_mundial.pdf)>. Acesso em: 26.05.2011.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no Movimento Escoteiro constitui um espaço de reflexão pedagógica, visto que há toda uma intencionalidade que perpassa dentro do Movimento Escoteiro através do seu propósito, princípios e método educativo. O método educativo do Movimento Escoteiro tem como características: aprendizagem pela ação e pelos jogos; sociedade de jovens; sistema de equipes; a vida ao ar livre e um sistema progressivo de objetivos e atividades. Enfatiza a sua participação como cidadão consciente, reflexivo e crítico que valoriza o meio ambiente, a cidadania e a Pátria.

A partir da pesquisa foi possível caracterizar que o Movimento Escoteiro, realiza um trabalho efetuado pelo escotismo como complemento na formação educacional de crianças, jovens com a colaboração voluntária de adultos. Além da formação educacional diretamente obtida pela criança e o jovem, o movimento objetiva a conscientização, responsabilidade perante a sociedade e a sua contribuição para com o meio ambiente.

É importante ressaltar que durante a entrevista as percepções dos participantes do movimento evidenciaram a formação do caráter, atividades atrativas, movimento educativo e complemento educacional, tendo sempre a preocupação de um desenvolvimento integral. Destacaram que um dos principais desafios é inserção dos pais na vida escoteira e que frente às propostas legais de inserção do escotismo nas escolas há uma preocupação do movimento se tornar obrigatório e perder a sua essência.

A pesquisa também possibilitou a visualização da extensão deste movimento como complemento educacional favorecendo assim a sua divulgação junto a sociedade uma vez que os próprios acadêmicos e até mesmo professores desconheciam toda a proposta educativa do movimento.

Assim, o estudo mostra que o Movimento Escoteiro, como espaço educativo constitui uma possibilidade de reflexão e trabalho pedagógico, e na medida do possível, uma alternativa curricular para a disciplina de Estágio Supervisionado na área não escolar.

Percebe-se a necessidade de pesquisar a história do escotismo no Paraná já que após intensiva pesquisa por vários meios bibliográficos, documentais, internet e representantes escotistas, não foi possível encontrar nenhum documento que relatasse a história do escotismo no Paraná, instigando à continuidade da pesquisa.

Reitera-se neste trabalho a perspectiva das políticas públicas que discutem sobre o escotismo na escola, como uma reinserção, uma reafirmação daquilo que já aconteceu nas primeiras décadas do século XX no Brasil. Isso nos faz pensar na seguinte questão: Quais os fatores que influenciaram esse regresso do escotismo nas escolas? Tal interrogante poderia ser objeto de posteriores pesquisas na área.

Este trabalho contribui na compreensão de novas realidades para o trabalho pedagógico em diversas modalidades da educação, favorecendo assim a novas pesquisas no intuito de fortalecer o vínculo entre educação formal e não-formal, complementando-as.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BADEN-POWELL. **Escotismo Para Rapazes**. Um manual de Instrução em boa cidadania por meio das artes mateiras. Edição comemorativa ao centenário do escotismo. Paraná. União dos Escoteiros do Brasil, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Educação pelo amor substituindo a Educação pelo temor**. Palestra de lord Baden-Powell, apresentada ao Terceiro Congresso de Educação Moral (publicado na revista Jamboree em janeiro de 1923). Brasília: União dos Escoteiros do Brasil, 1993.

\_\_\_\_\_. **Guia do Chefe Escoteiro: teoria do adestramento escoteiro, um subsídio para a tarefa dos chefes**. 5 ed. Porto Alegre: União dos Escoteiros do Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. **Lições da escola da vida: auto-biografia de Baden Powell**. Brasília: União dos Escoteiros do Brasil. 1986.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 12 ed., 2004. Vol.2.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 03.11.2010.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15.05.2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação: **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 19.05.2011.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. 8 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

EDUCAÇÃO. In: HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FREIRE. Paulo. **A sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Questões da Nossa época; V.71).

\_\_\_\_\_. **Educação não-formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleções Questões da Nossa época; V.1)

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Democratização da Escola Pública.** 19 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MONTESSORI, Maria; FREINET, Célestin; DEWEY, Jonh. In. **Pedagogos do Século XX/** organizado por Jaume Carbonell Sebarroja [et al.]; trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **A Escola de Baden-Powell:** cultura escoteira, associação voluntária e escotismo de Estado no Brasil. Rio de Janeiro: Imago, 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da Cidadania.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

ROMANS, Mercè. [et al] **.Profissão: Educador Social.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 15 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2004. (Coleção educação contemporânea)

SEVERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, ROBERTO. [et al]. **Pedagogia Social.** São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SÜFFERT, Rubem. **História do escotismo no Brasil.** 2008. Disponível em: <<http://escoteirosdf.org.br/index.php?option=artigo&task=detalhe&id=149&Itemid=20>>. Acesso em: 22.06.2011.

TRAD, Leny. **Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde.** Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73312009000300013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013)>. Acesso em: 07.11.2010.

UEB (União dos Escoteiros do Brasil). **Projeto Educativo Do Movimento Escoteiro.** Curitiba-PR, 1996.

\_\_\_\_\_. **Escotismo na Prática:** idéias para chefes escoteiros. Paraná: UEB, 1997.

\_\_\_\_\_. **Programa de Jovens: Superando Barreiras.** Curitiba-PR, 2000.

\_\_\_\_\_. **P.O.R- Princípios, Organização E Regras** .9 ed. Curitiba-PR, 2008.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais Para Gestão de Adultos.** Curitiba-PR, 2009

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual da União dos Escoteiros do Brasil.** Curitiba-PR, 2010.

## **RECREIO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES CURRICULARES<sup>1</sup>**

Natalia Vigo de Caudas Magalhães<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo procura mostrar a importância do recreio escolar e as relações históricas, políticas e curriculares que nele estão contidas. Apresenta o recreio como um momento e um espaço onde existe um entrecruzamento de culturas e entende que o mesmo é um espaço de aprendizagem ainda pouco considerado na elaboração dos projetos políticos pedagógicos escolares. Sua relevância centra-se na reflexão pedagógica sobre as implicações e contribuições do recreio escolar na compreensão das relações escolares, na educação preventiva e mediação de conflitos, bem como de possibilidades inovadoras de lazer e recreação escolar. Por meio de pesquisa bibliográfica de autores que discutem a temática e documental realizada em projetos políticos pedagógicos das escolas da rede municipal de Curitiba buscou-se compreender o significado do recreio escolar, da sua organização e encaminhamentos bem como dos profissionais que acompanham esse momento da vida escolar. A partir da análise foi possível concluir a necessidade de normatização do recreio e da formação do profissional para atuar dentro deste momento entendendo o recreio como espaço de influência na formação humana. Finalmente aponta-se a necessidade de uma atenção por parte das escolas e dos sistemas de ensino em relação a este momento na construção de suas propostas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Recreio Escolar. Pedagogia. Escola.

---

<sup>1</sup> Trabalho orientado pelo Prof. Humberto Silvano Herrera Contreras - Faculdade Padre João Bagozzi. Mestre em Educação (2011) pela Universidade Tuiuti do Paraná.

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Padre João Bagozzi.

## 1 INTRODUÇÃO

O estudo do recreio enquanto momento de manifestação curricular surge como necessidade, tendo em vista a presença de tal momento no espaço escolar e considerando que este é um espaço tanto quanto esquecido na escola. O tema tem sido estudado por áreas do conhecimento como a psicologia e a educação física, porém ainda de maneira sutil, pois aborda principalmente aspectos físicos, motores e questões de gênero. Sua importância se dá tendo em vista a análise das relações curriculares e da formação de identidade do sujeito dentro do momento chamado recreio. O presente trabalho tem como objetivo apontar as características do recreio atual na cidade de Curitiba e analisar que importância tem sido dada a este momento dentro do ambiente escolar. Pretende-se também definir o recreio como momento de lazer para os alunos, além de fazer apontamentos sobre a utilização do termo nos projetos políticos pedagógicos das escolas de Ensino Fundamental da cidade de Curitiba.

O recreio escolar é um espaço de diversidade, nele estão contidas idades, cores, sexos, culturas, ensinamentos, interesses e valores diferentes. Entendê-lo, portanto, é compreender as relações sociais e os valores morais e éticos que as sustentam. As relações sociais no recreio fazem parte do processo de mediação escolar e sua consideração na elaboração do projeto político pedagógico da escola é uma necessidade para o aprimoramento da formação humana da criança e adolescente. Nesse sentido, a reflexão pedagógica sobre o recreio escolar pode contribuir na análise das relações escolares, na educação preventiva e mediação de conflitos, na busca de possibilidades inovadoras de lazer e recreação, entre outras.

Pesquisar o recreio escolar é analisar as questões históricas e políticas que o transformaram na sua atual configuração. É conhecer o caráter educativo nas atividades realizadas pelos alunos e vivenciar os processos de aprendizagem presentes em tais atividades. É também refletir questões culturais, tanto no que se refere aos valores éticos e morais, quanto ao entrecruzamento das atitudes produzidas no recreio enquanto resultado do que é tratado em sala de aula e da cultura própria de cada aluno. É analisar a socialização das diferenças nos diferentes espaços de recreio.

O recreio escolar é um tema fundamental para a formação pedagógica, pois faz parte do cotidiano escolar com o qual o pedagogo deve estar preparado para lidar e para compreender a dinâmica que envolve diferentes espaços e o tempo de recreio: suas necessidades, suas potencialidades e suas limitações. É a partir destas justificativas que a pesquisa problematiza: Quais as relações curriculares presentes dentro do momento recreio? Como interpretá-las? As atitudes em sala de aula se refletem durante o recreio? E seria o recreio escolar um componente do currículo?

A metodologia da pesquisa é de caráter bibliográfico, a partir do estudo de autores como Cunha (2007), Gutierrez (2001), Meurer (2008), Silva (2006; 2007), Moreira e Silva (2008) e da análise documental dos projetos políticos pedagógicos das escolas da Rede Municipal de Curitiba.

## 2 O RECREIO ESCOLAR

Ao pensar em 'recreio', logo imaginamos o período de intervalo entre as aulas que acontecem dentro da escola. Mas a análise a partir da definição nominal do conceito 'recreio' envolve termos como cotidiano, cultura, lazer e liberdade. Nesse sentido, considera-se necessário

definir esses termos para uma melhor compreensão do recreio e suas relações. O termo recreio, segundo o Dicionário de Língua Portuguesa Houaiss (2001, p. 2405) é definido como:

<sup>1</sup>Algo que serve para divertir, brincadeira, divertimento, folguedo. <sup>2</sup>Trajetos de certa extensão percorrido como exercício e lazer. <sup>3</sup>Lugar próprio para se recrear. <sup>4</sup>Espaço de tempo concebido às crianças para seus brinquedos nos intervalos das aulas ou do estudo.

A primeira ligação de recreio é com o termo recreação. A palavra recreação provém do latim *recreation, recreare*, representando “divertimento”, “prazer” (CUNHA, 2007), e surgiu associada à criança, como atividade exclusivamente infantil, que após a Revolução Industrial foi incorporada ao mundo adulto como forma de lazer, do não trabalho (EDGINTON, 2008; GUTIERREZ, 2001). Pensando desta forma, é possível considerar que o recreio se constitui como um momento de recreação, onde o tempo é utilizado para o divertimento das crianças. Segundo Gutierrez (2001, p. 13), “não existe lazer sem a expectativa de realizar alguma forma de prazer”. O prazer exposto pelo autor é entendido aqui como qualquer forma de “sentir-se bem”, algo que traz conforto, felicidade e satisfação. Neste sentido o lazer é uma ação que proporciona prazer. Mas o que especificamente é lazer?

A palavra lazer provém do latim *licere*, ou seja, o que é lícito, permitido. Segundo Cunha (2007) a palavra lazer está ligada ao ócio, passatempo. As pesquisas relativas ao lazer no campo acadêmico são recentes e ainda não há uma única definição para tal. Cada sociedade tem sua própria concepção de lazer. Para Dumazedier (1980), por exemplo, o lazer constitui a administração do tempo livre pelas atividades que o sujeito se interessa, na busca pela satisfação pessoal. Para o autor:

Lazer é o tempo que cada um tem para si, depois de ter cumprido, segundo as normas sociais do momento, suas obrigações profissionais, familiares, sócio-espirituais e sócio-políticas. É o tempo vital que cada um procura defender, contra tudo que o impede de ocupar-se consigo mesmo. É antes de tudo liberação de cada um, seja pelo descanso, seja pela diversão – e aí se incluem as atividades esportivas -, seja pelo cultivo do intelecto (DUMAZEDIER, 1980, p. 109).

Desta forma o sujeito é responsável por organizar-se dentro do seu tempo livre do trabalho para realizar alguma atividade que lhe proporcione prazer. No ambiente escolar pode-se afirmar que o recreio é, portanto, um espaço e um momento para o lazer, pois é o tempo ‘livre’ que compõe a carga horária escolar.

Outra definição do termo lazer foi proposta em 1980 pelo sociólogo brasileiro Renato Reiquia (*apud* WITTIZORECKI, 2009, p. 20), considerando-o como: “ocupação não obrigatória, de livre escolha do indivíduo que a vive, e cujos valores propiciam condições de recuperação psicossomática e de desenvolvimento pessoal e social”. Nesta perspectiva o lazer é entendido como recuperação e interação social. No recreio escolar este conceito se aplica em situações de socialização entre os alunos, que através das relações sociais estabelecem situações de convivência.

Outro referencial importante nesta análise é o tempo destinado ao lazer. Segundo Marcellino (*apud* WITTIZORECKI, 2009, p. 22), “o lazer está ligado a um tempo determinado, ao tempo disponível, uma vez que não há tempo completamente livre”. Portanto, o recreio pode ser uma instância de lazer onde são estabelecidos minutos para a ocorrência do mesmo. Dentro de uma perspectiva jurídica, o tempo livre é definido através da legislação trabalhista, que estabelece o tempo de descanso para o empregado. O recreio é lazer para o aluno, e direito para o

professor e demais funcionários da escola, tendo como base o Decreto-Lei nº 5.452/1943 (CLT – Consolidação das Leis do Trabalho), artigo 71, parágrafo 1º e 2º que dispõem sobre o período de descanso diário do profissional<sup>3</sup>. Vê-se que a data desta legislação é 1943, porém o recreio existe anterior a isto.

Em sua dissertação de mestrado, Meurer (2008) apresenta questões relativas à institucionalização do recreio dentro das escolas paranaenses no início do século XX. No contexto paranaense, aponta discursos encontrados em diversos documentos sobre o momento caracterizado como recreio. Ao tratar sobre a origem do termo recreio, cito Marcus Aurélio Tabora de Oliveira (*apud* MEURER, 2008, p. 24), onde este “arrola um conjunto de evidências que indicam a ocorrência do termo ‘recreio’, em associação com um conjunto de práticas ou atividades eminentemente corporais, na escolarização primária paranaense, pelo menos desde a década de 80 do século XIX”. Segundo Meurer (2008), Tabora ainda elenca alguns documentos onde há uma preocupação em delimitar um espaço para o recreio. Quanto ao tempo e atividades destes recreios do fim do século XIX pode-se destacar ainda:

Do relato de um outro Inspetor Parochial, das “escolas públicas de Palmas”, com data de 28/03/1883, Tabora de Oliveira extrai a seguinte passagem: “Assisti aos 15 minutos de recreio que o professor usa de admitir aos alumnos depois das primeiras duas horas da sessão para divertirem-se com exercícios gymnasticos em baixo da sua vigilância. Achei útil e agradável este intervalo, pois vi, ao signal dado pelo mestre, voltarem os meninos mais alegres a continuação da sessão” (MEURER, 2008, p. 24).

Tais práticas não possuíam nenhum direcionamento, eram apenas exercícios físicos que Meurer aponta até como uma hipótese para o surgimento posterior da Educação Física. Meurer (2008) apresenta ainda outro autor, Pagni, que registra o termo recreio em relação à educação secundária. Meurer (*apud* PAGNI, 2008, p. 24) afirma:

que desde por volta de 1850 vinham sendo gradativamente adotados nos “Colégios (leigos ou religiosos)” – geralmente internatos – uma série de “exercícios físicos”, destinados a “ocupar o tempo vago entre uma aula e outra ou os períodos de recreio”, com vistas a “normatizar a vida familiar e exercer influência sobre a educação das futuras gerações” das famílias mais abastadas.

Desta forma é possível apontar a existência do recreio anterior à legislação trabalhista de 1943 (CLT), e que este também está ligado à preocupação com o corpo, como forma de expressão e liberdade corporal e prática de exercícios. Pode-se considerar, portanto, que mesmo em seus primórdios, no que tange a educação paranaense ao menos, o recreio é manifestações de lazer.

De acordo com Wittizorecki (2009) o lazer é um fenômeno cultural que se constitui com o tempo histórico, com as relações sociais e de poder. Segundo Gutierrez (2001) existem características que vão definir se uma ação pode ou não ser considerada lazer: 1) Liberdade de escolha: a atividade realizada apenas se constitui lazer quando é de livre e espontânea vontade do indivíduo; 2) Atividade desinteressada: o desinteresse neste caso se dá na questão econômica, ou

---

<sup>3</sup> Art. 71 – Em qualquer trabalho contínuo, cuja duração exceda de 6 (seis) horas, é obrigatória a concessão de um intervalo para repouso ou alimentação, o qual será, no mínimo, de 1 (uma) hora e, salvo acordo escrito ou contrato coletivo em contrário, não poderá exceder de 2 (duas) horas.

§ 1º - Não excedendo de 6 (seis) horas o trabalho, será, entretanto, obrigatório um intervalo de 15 (quinze) minutos quando a duração ultrapassar 4 (quatro) horas.

§ 2º - Os intervalos de descanso não serão computados na duração do trabalho.

seja, atividades entendidas como *hobby* ou para satisfação pessoal sem fins lucrativos; 3) Hedonista: o hedonismo é uma “tendência a tomar o prazer individual e imediato como o objetivo maior da vida; 4) Pessoal: o lazer a ser realizado deve constituir uma escolha pessoal, individual, que é manifesta da liberdade de escolha.

A partir da análise da relação entre lazer e recreio pode-se afirmar que o recreio é um momento de lazer dentro do espaço escolar. Porém este momento não possui ainda nenhuma legalização que delimite tempo, espaços ou como o mesmo deve acontecer.

A Câmara Nacional de Educação aprovou em 19 de fevereiro de 2003 o Parecer CEB nº 02/2003, do qual faz parte os argumentos da relatora Sylvia Figueiredo Gouvêa que justificava a necessidade da “legalização do recreio” com base nas inúmeras questões que tem surgido a respeito do mesmo na Educação Infantil e Ensino Fundamental. A relatora também utiliza conceitos sobre atividades livres ou dirigidas, sendo que estas

possuem um enorme potencial educativo e devem ser consideradas pela escola na elaboração da sua Proposta Pedagógica. Os momentos de recreio livre são fundamentais para a expansão da criatividade, para o cultivo da intimidade dos alunos, mas, de longe, o professor deve estar observando, anotando, pensando até em como aproveitar algo que aconteceu durante esses momentos para ser usado na contextualização de um conteúdo que vai trabalhar na próxima aula (BRASIL, 2003).

Outra legislação importante é o Parecer CEB nº 05/97 que não trata especificamente do recreio, mas das horas de efetivo trabalho na escola, sendo necessários duzentos dias letivos e oitocentas horas aulas que devem constar na proposta pedagógica. Portanto se o recreio escolar estiver englobado enquanto uma das “atividades escolares [que] se realizam na tradicional sala de aula, do mesmo modo que em outros locais adequados (...) visando à plenitude da formação de cada aluno” (BRASIL, 1997), pode ser considerada como parte na contagem das horas do ano letivo, porém se não constar na proposta pedagógica o tempo do recreio não pode ser considerado tempo de aula.

## 2.1 A SOCIALIZAÇÃO E RECONHECIMENTO NO ‘MOMENTO’ DO RECREIO

O homem é um ser em constante formação. É inacabado e incompleto (FREIRE, 2005). Durante toda a vida tenta aperfeiçoar-se. Cria valores, manias, gírias, jeito de andar, de falar, de agir, que o caracterizam como um sujeito único que se relaciona e troca experiências. O homem, portanto se constitui dentro da sociedade através das relações sociais. O período escolar é importantíssimo nesta formação, pois a escola apresenta conhecimentos e saberes necessários para a construção da identidade do sujeito. A escola apresenta também a cultura, entendida por Gomez (2001, p. 17) como:

conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção de um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições, objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade.

Porém antes mesmo da escola apresentar tal cultura, o aluno já possui conhecimento de muitos fatores desta cultura, seja através da família, da mídia ou das relações sociais. Para Ciampa (1986, p. 59) “a identidade do outro reflete na minha e a minha na dele”, o sujeito recebe influências. Na vida adquirem-se identidades diferentes para os diferentes espaços. Assim também é na escola. O sujeito age de uma forma na escola e de outra em casa, portanto entende-se que o espaço escolar é um dos momentos da formação da identidade do sujeito, mas não o único.

Percebe-se que até mesmo dentro da escola, em momentos diferentes, o aluno também é diferente na sua forma de agir. O aluno que está presente na sala de aula é um e quando retirado deste espaço pode tornar-se outro, no sentido de expor sentimentos, ideias e valores. De acordo com Ciampa (1986, p. 64) “é pelo agir, pelo fazer, que alguém se torna algo [...] nós somos nossas ações, nós nos fazemos pela prática”. E é assim que se observa no recreio escolar. No recreio o aluno interage mesmo que seja tímido dentro da sala de aula. O aluno corre, brinca, usa a expressão corporal para extravasar no momento do lazer e no espaço do pátio. É no espaço ‘pátio’ que se manifestam as relações de amizades e inimizades, onde surgem os conflitos e também a troca de saberes. É o cruzamento de culturas. Segundo Gomez (2001, p. 12) é necessário “entender a escola como cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados”.

Portanto, o recreio pode também ser considerado um momento para a construção da identidade do aluno. Através das conversas, das brincadeiras e das diferenças encontradas nos recreios como as diferenças de gênero, de idades, de valores, de crenças e de influências (sejam essas dos familiares, da religião, étnicas, como alunos vindos de outra cidade), por exemplo, o sujeito unirá esses fatores na construção da sua própria identidade.

O recreio pode ser definido ainda como um momento de socialização. Os alunos interagem entre si. Mas seria possível fazer deste momento de socialização um momento intencional? A socialização acontece de maneira espontânea entre os alunos, porém a análise das ações ocorridas dentro do recreio pode ser útil na construção dos conhecimentos, favorecendo a ação do professor dentro da sala de aula em tratar tais assuntos e também o aluno tornando o processo de sua construção identitária visível aos seus próprios olhos. Analisando suas ações o aluno pode refletir seus comportamentos e valores próprios. Ao tratar desta intencionalidade na socialização, Gomez (2001, p. 16) explica que:

A diferença substancial entre os processos de socialização espontânea e os de educação intencional é o propósito decidido e sistemático desta última de favorecer o desenvolvimento da consciência de suas possibilidades reflexivas nos indivíduos, de voltar-se a si mesmos e sobre seus próprios processos de socialização, para entender como se está configurando em cada um o tecido de significados que compõem sua cultura e para decidir sobre sua permanência ou modificação.

Todas estas relações também implicam na construção de valores. Princípios de bondade, de certo e errado, de proibido, do que se gosta de fazer ou não, que o aluno vai aprendendo e tomando para si segundo a construção de sua identidade. Propõe que os profissionais estejam mais atentos a todos estes fatores para que os mesmos possam ser observados dentro de uma perspectiva pedagógica. Segundo André (2008, p. 14) “o dia-a-dia da escola é o momento de concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica, ao mesmo tempo em que é o momento e o lugar da experiência de socialização, que envolve todos os atores escolares”. Portanto, o que acontece no momento do recreio não deve estar longe dos olhares dos profissionais, pelo contrário, estes precisam estar atentos para aproveitar tais oportunidades na formação de um cidadão consciente e crítico. É neste momento que todas estas observações do pátio poderão tornar-se parte do currículo escolar.

### 3 O RECREIO E O CURRÍCULO ESCOLAR

Já se discutiu aqui o recreio enquanto lazer dentro da escola, enquanto momento para a construção da identidade e também momento de socialização, mas seriam de fato todas estas instâncias produtoras de currículo?

O currículo não é apenas uma série de conteúdos impostos para mera transmissão aos alunos, é muito mais que isso. Segundo Moreira e Silva (2008, p. 7) o currículo é guiado “por questões sociológicas, políticas e epistemológicas [...] é considerado um artefato social e cultural”. Nesta perspectiva, aspectos sociais também devem ser levados em conta na construção do currículo.

Muitas são as discussões em torno do currículo escolar, porém Silva coloca uma questão essencial ao pensar o recreio também como produtor de currículo. Silva (2007, p. 148) lembra que a pergunta importante não é “quais conhecimentos são válidos?”, mas sim “quais conhecimentos são considerados válidos?”. Não é tudo que acontece na sociedade, no cotidiano e que envolve cultura que é posto como currículo. Assim também não é tudo que acontece no recreio. O educador é o selecionador, enquanto que numa visão ampla de currículo o selecionador é o sistema de ensino. Silva (2006) esclarece ainda que o currículo é uma questão de poder, de ideologia, de identidade. São transmitidos no currículo questões de história, por exemplo, que mostram a sociedade de um ponto de vista, mas se fossem transmitidas de outra forma a relação de poder ali contida seria outra. É baseada em Foucault a ideia de que as relações de poder não são somente externas, pelo contrário elas produzem influência na sociedade e na cultura e conseqüentemente no currículo escolar (SILVA, 2006).

O currículo é um dos aspectos mais importantes da vida escolar. Segundo Silva (2006, p. 29) é no currículo que “se entrecruzam práticas de significação, de identidade social e de poder”. Desta forma o recreio faz parte do cotidiano da escola e também parte destas relações sendo, portanto produtor de currículo. A forma como será tratado o currículo produzido no recreio é que se altera, pois ele não faz parte do currículo predeterminado, pode-se então colocar este momento como instância produtora de currículo oculto. Silva (2007) define currículo oculto como um currículo que carrega em suas estruturas todos os aspectos da vida escolar, e que mesmo sem fazer parte de um currículo oficial e explícito tem influência significativa nas aprendizagens sociais. Para o autor:

Numa perspectiva mais ampla, aprendem-se, através do currículo oculto, atitudes e valores próprios de outras esferas sociais, como, por exemplo, aqueles ligados à nacionalidade. Mas recentemente, nas análises que consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, aprende-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia [...] **uma das fontes do currículo oculto é constituída pelas relações sociais da escola: relações entre professores e alunos, entre a administração e os alunos, entre alunos e alunos.** (grifos da autora) (SILVA, 2007, p. 78).

O recreio escolar pode ser então, considerado um momento onde o currículo oculto está presente. E considera-se que as relações sociais dentro deste momento são importantíssimas para a construção da identidade e podem ser trabalhadas dentro do currículo. Até agora, o recreio foi tratado enquanto o momento livre, o momento de lazer, mas existem outras formas de recreio, chamados recreios dirigidos, monitorados, acompanhados, etc. Nestes recreios as atividades são predeterminadas e tem uma finalidade que é considerada parte do currículo pré-

determinado da escola. Aqui se encontra uma diferença crucial na definição do recreio como produtor de currículo, pois em recreios com um direcionamento é esta a finalidade: manifestar e transmitir currículo.

### 3.1 O RECREIO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Na busca de compreender como é definido e organizado o recreio escolar, realizou-se uma pesquisa documental no mês de maio do ano de 2011, em 218 (duzentos e dezoito) documentos publicados em 2006, envolvendo 109 (cento e nove) projetos políticos pedagógicos (PPPs) e 109 (cento e nove) Regimentos Escolares (REs), de 109 escolas de Ensino Fundamental da rede municipal da cidade de Curitiba, que representam 60% do total de escolas da rede municipal de ensino. Objetivou-se obter informações sobre a realidade atual do recreio dentro das escolas, bem como da sua organização e disposições curriculares.

Para a análise dos dados foram propostas quatro categorias: 1) conceito de recreio; 2) profissionais da educação que acompanham o recreio; 3) organização e encaminhamentos; e 4) experiências e inovações no recreio. A primeira categoria diz respeito ao conceito de recreio, no sentido de compreender o significado que se dá ao termo e ao momento recreio dentro da escola. A segunda categoria se refere aos profissionais da educação que acompanham o recreio, quem é este profissional, qual sua formação, sua preparação, e principalmente qual a sua função no recreio. A terceira categoria refere-se à organização e encaminhamentos para o recreio, como tempo disponível, atividades propostas, recomendações, entre outros. E a última categoria trata das experiências e inovações no recreio, projetos descritos no PPP, suas possibilidades e possíveis implicações.

#### 3.1.1 O conceito de Recreio

Como já definido anteriormente o recreio é um tempo de lazer, de brincadeira, é um tempo que as crianças têm dentro do período escolar para realizar as atividades que lhes convenha, como ir ao banheiro, lanche, brincar, e outras atividades que lhes possam ser propostas. Das 109 (cento e nove) escolas pesquisadas, 32 (trinta e duas) destas, 29%, não citam a palavra recreio dentro de suas propostas, e as outras 77 (setenta e sete) escolas apontam o recreio em outras perspectivas, como quem deve cuidar das crianças neste momento, por exemplo, porém sem definir um conceito.

Entre as principais definições encontradas, destacam-se:

Escola A: “tempo disponível para brincadeiras”;

Escola B: “momento de interação entre os alunos para a transição da educação infantil para o ensino fundamental”;

Escola C: “espaço de convivência útil e agradável que proporciona aos alunos a oportunidade de desenvolverem raciocínio e respeito”;

Escola D: “tempo livre dos alunos”.

Percebe-se que as escolas ‘A’, ‘B’ e ‘C’ referem-se ao recreio como ‘tempo ou momento’, ao contrário da escola ‘D’, que o considera como ‘espaço’. Todas as definições são condizentes com a definição de recreio estabelecida na pesquisa, por ora o recreio é tempo, é momento, que é estabelecido dentro da escola, e por ora é espaço, enquanto espaço físico de

encontro entre idades e troca de experiências. Sobre o sentido do recreio, destacam-se: ‘para brincadeiras’, ‘interação entre alunos’, ‘convivência’, ‘oportunidade de desenvolver raciocínio e respeito’, ‘tempo livre’. Tais percepções e entendimentos do recreio estão interligados, pois ao mesmo tempo em que vivencia o momento e o tempo, a criança também interage e se relaciona.

A partir da afirmação da escola ‘C’ do recreio como “espaço de convivência útil e agradável que proporciona aos alunos a oportunidade de desenvolverem raciocínio e respeito” é possível fazer uma relação com aquilo que Gomes (2001) destaca sobre o cruzamento de culturas no sentido de encontros das diferenças onde estas trocam experiências e adquirem novos conhecimentos. Frente a isso, questiona-se sobre a função pedagógica na interpretação das relações sociais no recreio e de quais as possibilidades de direção das situações de convivência cultivadas na escola.

Por outra parte, a escola ‘D’ entende o recreio como “tempo livre dos alunos”, porém nota-se que este tempo é estabelecido, ou seja, a escola determina qual o tempo do recreio, por vezes é quinze ou vinte minutos, sendo assim o tempo é determinado, mas a administração do tempo é livre, neste sentido entende-se o recreio como “administração do tempo pelos alunos com ações de livre escolha”, o que está indiretamente ligado ao lazer, conforme Marcelino (*apud* WITTIZORECKI, 2009) como tempo determinado e disponível. São estas as únicas definições apresentadas para o conceito de recreio dentro dos PPPs, todas estão ligadas indiretamente ao lazer, ao brincar e a interação entre os alunos.

A partir destes apontamentos destaca-se a importância do recreio dentro da escola e que é essencial considerá-lo na elaboração do PPP reconhecendo tal momento como parcela de tempo que influencia a formação humana. Consideremos por exemplo uma escola que possua 4 (quatro) horas diárias de aula e estabeleça um recreio de 15 (quinze) minutos, que corresponde a 6,25% do total que o aluno permanece em um dia na escola, assim sendo durante a semana ele usa 1 hora e 15 minutos para o recreio. Frente a isso, questiona-se: por que o recreio não é considerado de forma mais específica na abordagem do PPP ou do RE? Acredita-se que é um tempo relativamente grande que faz parte da formação do sujeito e que é necessário que uma maior atenção seja dada, principalmente nos documentos oficiais da escola que precisam conter tudo que diz respeito a ela.

### 3.1.2 Dos profissionais da educação que acompanham o recreio

De acordo com o último edital publicado pela Prefeitura de Curitiba, em setembro de 2011, para o cargo de auxiliar de serviços escolares, é exigida a formação em nível fundamental completo, sendo uma das funções deste profissional “atender, os alunos no horário de entrada, saída, *recreio* e outros períodos em que não houver assistência do professor” (CURITIBA, 2011, p. 24). Isso pode ser observado também nos documentos analisados, onde 68 (sessenta e oito) escolas, 62% do total pesquisado, definem através do regimento escolar, ser o auxiliar de serviços escolares, ou inspetor escolar, o responsável por ‘cuidar’ dos alunos durante o recreio. Além da formação exigida, após a contratação, o MEC – Ministério de Educação e Cultura oferece ao auxiliar de serviços escolares a oportunidade da formação continuada através do Programa Profucionário, que é um programa que visa à formação dos funcionários de escola, em efetivo exercício, em habilitação compatível com a atividade que exerce na escola.

De acordo com a Portaria Normativa nº 25, de 31.05.2007, em seu artigo 2º, tal programa tem por objetivo “promover, por meio da educação a distância, a formação profissional técnica em nível médio de funcionários que atuam nos sistemas de ensino da educação básica

pública com ensino médio concluído ou concomitante a esse”<sup>4</sup>. Conforme publicado no caderno “Funcionários de Escola” do MEC, em 2008, existem no Brasil mais de 1.000.000.000 (um milhão) de funcionários trabalhando nas escolas públicas federais, estaduais e municipais que participam da oferta de educação básica para 50 milhões de alunos. Este número tão elevado faz refletir a necessidade da formação para atuação dentro da escola, e especificamente do inspetor escolar dentro do recreio.

O que se questiona é que nem todos os profissionais da escola recebem a formação, e o inspetor escolar, que está presente no recreio é um destes profissionais. Como instruir um aluno no recreio, resolver questões que podem ser levantadas e conflitos sem uma formação adequada? Seria necessário que a formação deste profissional envolvesse questões como análise das questões de gênero, violência, jogos e interação no recreio? Os funcionários que não participam do programa e permanecem apenas com o ensino fundamental são prejudicados dentro do exercício de sua função? São questões a serem pensadas quando se fala de formação do profissional que atua diretamente com os alunos, pois ao mesmo tempo em que cuida ela também educa.

Tendo por base os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, volume I, o cuidar é parte integrante do processo educacional e consiste em “considerar, principalmente as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Enquanto responsável por ‘cuidar’ dos alunos no recreio o inspetor escolar não só observa, ele também interage e intervém nas ações, seja em uma brincadeira, em uma discussão ou qualquer tipo de solicitação que o aluno possa lhe fazer. É nesta perspectiva que o inspetor escolar influencia o aluno durante o período do recreio e a formação pedagógica é essencial para que esta influência tenha significado dentro do espaço entendido como escola, ou seja, espaço de aprendizagem.

Sobre a relação entre aprendizagem e interação os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 53) entendem que “a aprendizagem é condicionada, de um lado, pelas possibilidades do aluno, que englobam tanto os níveis de organização do pensamento como os conhecimentos e experiências prévias e, de outro, pela interação com os outros agentes”. O inspetor escolar é um agente da escola, um agente ativo e participante, que atua sobre o recreio e faz parte das experiências vivenciadas pelos alunos que resultam em aprendizagem, e é aí que se encontra a importância da formação deste profissional.

### 3.1.3 Da organização e dos encaminhamentos

O primeiro item a ser discutido nesta categoria é a questão tempo cronológico. Das escolas pesquisadas 5 (cinco), 4%, estabelecem 15 (quinze) minutos para o recreio, 16 (dezesesseis) escolas, 14%, estabelecem 20 (vinte minutos), 1 (uma) escola, 30 (trinta) minutos e o restante 87 (oitenta e sete) escolas, 79%, não determina o tempo para o recreio. Isso comprova que não existe nenhuma normatização para o tempo de recreio, lembrando que tais minutos podem ser contabilizados como parte da carga horária de 200 dias letivos/ 800 horas aulas estabelecidas como obrigatórios. Parte daí a necessidade de normatização do recreio, critérios devem ser definidos através das políticas públicas para que a escola se organize melhor, afinal até o momento não se sabe quais são os critérios de escolha do tempo do recreio ou de quem é esta função: do professor? Do pedagogo? Do conselho escolar? Assim como uma história é contada de geração em geração seria o recreio e seu tempo assim definidos através do que as administrações anteriores deixaram definido?

<sup>4</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13155&Itemid=556](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13155&Itemid=556)>. Acessado em: 03.10.2011, às 08h53min

Outro item importante é a organização de recreios por ciclos e/ou faixas etárias. Das escolas pesquisadas 4 (quatro), 3%, esclarecem que os recreios do Ciclo I (1º, 2º e 3º ano) devem ser separados do Ciclo II (4º e 5º ano). Os documentos não explicam os motivos da separação, mas pode-se observar que dentro das escolas que possuem algum tipo de projeto para o recreio, o mesmo está ligado à diminuição da violência, conflito entre faixas etárias diferentes, ou a questão de melhor aproveitamento do espaço físico. Daí surgem as hipóteses também para a separação por anos e idades, como conflitos, brigas, ou a falta de espaço físico e tais questões precisam ser levadas em consideração para que tal separação se faça necessária e positiva para amenizar os problemas dentro da escola.

### **3.1.4 Das experiências e inovações no recreio**

Quanto à inovação do recreio aparecem os termos: dirigido, organizado, planejado, acompanhado e orientado. Além de projetos como “Paz no Recreio”, “Hora do Recreio”, “Pró-Amigo”, “Xadrez no Recreio”, “Cantinho da Paz”, “Brincadeira tem hora e a hora do recreio chegou”. Totalizam as escolas com algum fator no recreio (projeto ou quanto à organização) apenas 14 (quatorze) escolas, 12%, e o restante 95 (noventa e cinco), 88%, não apresentam nenhum tipo de intervenção no recreio.

Abaixo a descrição dos objetivos de tais projetos:

Tabela 1: Projetos de Recreio descritos nos PPPs do município de Curitiba

NOME DO PROJETO	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS
“Paz no Recreio”	As turmas que não se envolverem em atitudes desagradáveis e colaborarem para que o recreio se torne harmônico, ganharão no final do mês um dia prêmio com direito a vídeo, pipoca e dia do brinquedo. A professora da turma ganhadora também recebe um prêmio de incentivo a seus alunos.	Incentivar os alunos a participarem do recreio sem agressividade, buscando premiar as turmas que melhor cooperarem com a PAZ NO RECREIO.
“Hora do Recreio”	Acontecem atividades lúdicas dirigidas com brinquedos e jogos confeccionados pelos próprios alunos (com material reciclado).	Auxiliar na aprendizagem fazendo com que as crianças se utilizam de imaginação e criatividade.
“Pró-amigo”	Utilizando-se de atividades dirigidas, como brincadeiras que envolvam grande número de alunos, pretende-se desenvolver o senso do respeito mútuo, que é o princípio da vida social. Logo, o recreio não será apenas um momento de descontração, será também um momento de construção.	Contribuir para a formação do cidadão e para a diminuição da violência entre os alunos.
“Xadrez no Recreio”	Através do xadrez possibilitar a realização de uma atividade diferenciada no recreio.	O PPP não cita os objetivos de tal projeto.
“Cantinho da Paz”	O “Cantinho da Paz” acontece na hora do recreio em uma sala de aula onde semanalmente turmas diferentes participam de atividades relativas ao desenvolvimento e resgate de valores morais como bom comportamento, amizade, respeito, solidariedade, entre outros.	Resgatar valores morais.
“Brincadeira tem hora e a hora do recreio chegou”	Um projeto que traz a brincadeira de criança como alternativa saudável para o dia a dia na escola, resgatando de forma lúdica e construtiva o brincar.	Diminuir o índice de acidentes com os alunos durante os recreios: período da tarde e período da manhã; Descobrir o interesse pelas antigas brincadeiras que desafiavam, desenvolviam e envolviam as crianças de algum tempo atrás; Criar oportunidades de troca entre as turmas para que haja maior entrosamento; Proporcionar atividades recreativas que possam canalizar a atenção e a energia das crianças num ambiente saudável e prazeroso; Reconhecer que as dinâmicas, brincadeiras, atividades corporais são construtivas desde que sejam respeitadas as diferenças de ordem física e de desempenho, sem que haja quaisquer tipos de discriminação; Adotar atitudes de respeito mútuo e solidariedade em quaisquer situações lúdicas.

Fonte: Elaborada pela autora.

Nota-se que todos os objetivos estão diretamente ligados às relações escolares, relações entre professor-aluno, aluno-aluno, entre a convivência saudável e também no resgate do

passado, por meio das brincadeiras tradicionais como o elástico, corda, bambolês, bilboquês, vai-e-vem, piões, bolim-bolache, molas-malucas, petecas, bolinhas de gude, telefone sem fio, pés de latas, os vários tipos de amarelinhas, cantigas de roda, passa anel, bolas de meia ao alvo, tazos, figurinhas, jogo do mico, jogo da memória, dominós, trias, bonecas de pano, carrinhos de madeira, carrinhos de sucata, etc. Se o recreio é tempo livre, não seriam tal intencionalidade, tais projetos, uma forma de organizar este tempo e escolher que ações acontecerão no recreio? E dentro destes projetos, a criança tem o livre arbítrio, ou seja, a decisão de escolha sobre o que deseja fazer? Tais projetos e direcionamentos estão ligados às ações educativas, ou seja, tem um objetivo, tem um fim, tem uma ação pedagógica envolvida na sua construção e aplicação.

A partir dos objetivos acima citados percebe-se que a principal necessidade de propor um recreio diferenciado é organizar as atividades que acontecem no recreio, de modo que os alunos organizem o tempo com atividades que possuam um fim, além de diminuir brigas, conflitos entre idades e gêneros e auxiliar na criação de valores. Mas será que tais problemas não deveriam ser abordados de forma integral na escola, dentro da sala de aula e não estritamente ao recreio?

Com relação ao projeto “Paz no Recreio” que institui um sistema de recompensas, não age o aluno daquela forma apenas por este motivo? Se o problema é abordado em sala de aula e refletido pela escola é possível solucioná-lo sem ter de dar algo em troca? Um aluno que é violento no recreio pode ser violento também em outros momentos, o momento recreio não é exclusivo de sua explosão, mas a relação o torna violento. Assim sendo a questão violência e relações sociais deveriam ser abordadas dentro do currículo escolar, para que tal aluno não manifeste sua violência em outros momentos e a partir daí perceba o que sua atitude acarreta de consequências e aprenda a lidar com tais situações.

Os projetos de recreio são acompanhados por professores, inspetores escolares e demais funcionários das escolas, por meio de uma escala, conforme descrito em seus documentos, para que também tais profissionais possam ter seu período de descanso. Apenas uma escola define que as atividades serão realizadas em conjunto com estagiários da área de Educação Física, estabelecido através de convênio de estágio com uma instituição acadêmica. Neste sentido o recreio não se torna somente dirigido, orientado ou monitorado, torna-se também momento de aprendizado para os profissionais que nele atuam. Mas o aluno precisa escolher sua brincadeira entre as que lhe são propostas, sua opção em realizá-la ou não, para que não se torne obrigação, dever, e sim prazer, lazer.

O contexto escolar é rico em momentos e espaços que como o recreio fazem parte do cotidiano escolar e exercem influência educativa, como pode ser observado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

Existem ainda, dentro do contexto escolar, outros mecanismos de influência educativa, cuja natureza e funcionamento em grande medida são desconhecidos, mas que têm incidência considerável sobre a aprendizagem dos alunos. Dentre eles destacam-se a organização e o funcionamento da instituição escolar e os valores implícitos e explícitos que permeiam as relações entre os membros da escola; são fatores determinantes da qualidade de ensino e podem chegar a influir de maneira significativa sobre o que e como os alunos aprendem (BRASIL/MEC, 1997, p. 54).

Desta forma o recreio pode ser visto como um mecanismo de influência educativa e através dos dados aqui apresentados nota-se que o recreio ainda é um componente da escola pouco considerado na elaboração dos documentos oficiais da escola. Quanto aos REs a única menção ao recreio refere-se ao inspetor escolar, e em relação aos PPPs ainda é sutil a aparência do termo e seus significados.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa, cujo enfoque foi o recreio escolar e as relações curriculares nele contidas, pode-se notar que este ainda é um ponto tanto quanto esquecido dentro da escola. Abordando o recreio enquanto momento notou-se que este é um tempo disponível para os alunos realizarem diversas atividades como correr, brincar, lanchar, ir ao banheiro, etc.

Este tempo pode ter atividades predeterminadas, ou seja, os alunos podem ter várias opções de brincadeiras e ações que podem ser desenvolvidas no recreio por meio de projetos, como o recreio monitorado ou dirigido, definido como a organização do tempo e das atividades por uma equipe composta por professores e inspetores escolares.

Quando se trata do recreio enquanto espaço, considera-o como o espaço físico disponível, mas também é o espaço das relações sociais e da interação, além de conter uma série de fatores que influenciam na formação humana. O recreio escolar pode ser considerado ainda um momento de lazer, compreendido como tempo disponível para se recrear ou realizar alguma atividade que proporcione prazer. O recreio como entrecruzamento de culturas significa encontrar num mesmo espaço idades, etnias, gêneros, pensamentos e culturas diferentes, visto que cada aluno recebe parcela de influência da família, da mídia, da igreja e da escola, e é no recreio que tudo isso se encontra proporcionando uma troca de experiências e saberes.

O recreio escolar não possui nenhuma normatização. Não existe uma política que defina tempo, espaço ou ações pedagógicas que possam ocorrer no recreio. Há uma necessidade de que este momento seja analisado na construção do PPP da escola e também por parte do sistema de ensino. Em escolas com recreio de 15 (quinze) minutos, em um ano (200 dias letivos/800 horas aula) o aluno permanece em média 50 horas no recreio, o que é um número elevado de horas levando em conta que a escola é um espaço de formação. É a partir destas considerações que se faz necessária uma atenção maior ao recreio escolar. É importante que este esteja contido nos PPPs e que efetivamente a escola atue dentro deste momento.

Por meio da pesquisa documental realizada nos PPPs e REs das escolas da rede municipal de Curitiba considera-se que o recreio é visto apenas como momento livre dos alunos, momento de descanso, de lanche, etc. Apenas 12% das escolas pesquisadas apresentam no PPP algum conceito sobre o recreio ou projeto. Quanto aos REs estes apenas citam a função do inspetor escolar em cuidar dos alunos no recreio, e isto ainda é muito sutil perante as necessidades da escola atual, que é construir uma proposta que considere todos os espaços e momentos de aprendizagem aproveitando-os da melhor forma possível.

Porém muitas questões ainda devem ser pensadas antes de estabelecer alguma intervenção no recreio como, por exemplo, a formação do profissional que atua no recreio, de quem é esta função, o que pode ser considerado currículo e aproveitado posteriormente em sala de aula e talvez a pergunta que precisa ser urgentemente respondida: Por que o recreio está em segundo plano quando pensamos em aprendizagem e na construção das propostas das escolas?

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O cotidiano escolar, um campo de estudo. IN: PLACCO, Maria (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. Ed. Loyola, 2008.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 09 de agosto, 1943. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm)>. Acesso em: 07/11/2010.

BRASIL. Parecer CNE nº 05, de 07 de maio de 1997. **Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96**. Disponível em: < [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0291-0305\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0291-0305_c.pdf)>. Acesso em: 20/05/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais, Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Para a Educação Infantil**. v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parecer Normativo CEB nº 02, de 19 de fevereiro de 2003. **Recreio como atividade escolar** (referente à Indicação CNE/CEB 2/2002, de 04.11.2002). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB002\\_2003.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB002_2003.pdf)>. Acesso em: 20/05/2011.

BRASIL. Lei nº 11769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 de agosto, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)>. Acesso em: 20/09/2011.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil/ Volume 1: Introdução**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 20/09/2011.

BRASIL. **Funcionários de Escola: cidadãos, educadores, profissionais e gestores**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13155&Itemid=556](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13155&Itemid=556) Acesso em 03/10/2011.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: Lane. Silvia T. M. (org); Codo. Wanderley (org). **Psicologia Social – o homem em movimento**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

CURITIBA. Edital nº 05/2011. **Estabelece normas de Concurso Público para provimento no cargo de Auxiliar de Serviços Escolares**. Disponível em: <<http://www.gurhu.curitiba.pr.gov.br/Util/Arquivos/Concurso/edital%20ase%20carlos%2020-07-2011.pdf>>. Acesso em: 20/09/2011.

- DUMAZEDIER, J. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: SESC, 1980.
- EDGINTON, Christopher. **O acesso ao lazer é um direito social**. Revista Isto É. 07 de Maio/2008, nº 2009. Ano 31, páginas 4 a 9.
- FREIRE, Paulo. **A sombra desta mangueira**. 7 ed. São Paulo: Olho D'água, 2005.
- GOMEZ, A. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GUTIERREZ, Gustavo Luis. **Lazer e Prazer – Questões metodológicas e alternativas políticas**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- HOUAISS, Antônio e VILLAR. Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MEURER, Sidmar dos Santos. **Para Descanso do ‘Espírito’ e Proveito do ‘Vigor Physico’: O Processo de Institucionalização do Recreio no Currículo da Escola Primária Paranaense (1901 – 1924)**. Curitiba, 2008.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MUÑOZ, César. **Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- \_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica: 2006.
- XIMENES, Sérgio. **Minidicionário Ediouro**. São Paulo: Ediouro, 1999.
- WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. IN: ULBRA (org.). **Jogos, recreação e lazer**. Curitiba: IPBEX, 2009.

## HUMANIZAR AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE? POR UMA PEDAGOGIA PARA A HOSPITALIDADE<sup>1</sup>

Elizabethte Queiroz Moreira<sup>2</sup>  
Giovana Caroline Leal<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo especifica as contribuições da Pedagogia na compreensão das relações entre educação e saúde, bem como suas possibilidades para tornar os ambientes hospitalares em espaços acolhedores para os momentos de vida e significativos para a aprendizagem das crianças. Discute-se a intervenção pedagógica na educação da criança hospitalizada a partir da ética do cuidado enquanto reflexão filosófico-pedagógica das relações sociais nas situações/contextos da saúde. Para isso define-se o 'hospital' na perspectiva histórico-cultural e de como se configurou em um espaço educativo e de atuação pedagógica. Na sequência relaciona-se Bioética e Pedagogia com o objetivo de discutir a dignidade humana como fundamento para uma 'Pedagogia para a hospitalidade' como uma síntese da práxis pedagógica na humanização das relações entre educação e saúde. Finalmente, descrevem-se experiências pedagógicas humanizadoras de diferentes realidades hospitalares. O artigo conclui que a Pedagogia na área hospitalar contribui enquanto diretriz orientadora do processo educacional como mediadora ética na relação técnica-profissional terapêutica. Seu potencial humanizador concentra-se no fortalecimento de redes de atenção e cuidado que promovam um atendimento, acolhida e escuta da criança hospitalizada.

**Palavras chave:** Pedagogia, Humanização, Saúde.

---

<sup>1</sup> Trabalho orientado pelo Prof. Humberto Silvano Herrera Contreras - Faculdade Padre João Bagozzi. Mestre em Educação (2011) pela Universidade Tuiuti do Paraná.

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi.

<sup>3</sup> Licenciada em Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação hospitalar é um campo de estudo que vem crescendo gradativamente devido ao avanço significativo das publicações de teses, artigos científicos e trabalhos acadêmicos produzidos por diferentes profissionais da área da Medicina, Psicologia e principalmente da Pedagogia. Este artigo vem somar à produção científica sobre a educação hospitalar a fim de especificar as contribuições da Pedagogia para a compreensão das relações entre educação e saúde, bem como suas possibilidades para tornar os ambientes hospitalares, em espaços acolhedores para os momentos de vida e significativos para a aprendizagem das crianças hospitalizadas (MATOS, 2009).

Nessa ótica cabe discutir a questão: se para uma criança que esta internada, considerando sua fragilidade, a aprendizagem para se tornar significativa já é complexa, devido a todos os procedimentos de tratamentos e cirurgias que geralmente, enquanto paciente vivencia, como a Pedagogia a partir da humanização das relações entre educação e saúde contribui na aprendizagem da criança hospitalizada?

Para abordar a importância da atuação pedagógica na educação da criança e adolescente hospitalizado, refletindo sobre a ética do cuidado, se faz necessária a compreensão do processo da educação no hospital, bem como a escolarização e a humanização, que envolve os sujeitos, seus direitos e dignidade. A partir de uma definição pedagógica da hospitalidade destacando a humanização na atuação dos profissionais da área da saúde, dentro de uma aprendizagem significativa em prol da recuperação da saúde da criança e adolescente hospitalizados. Sendo assim percebe-se que a educação hospitalar não se resume em apenas a uma continuação dos estudos dada à condição de internamento, mas demonstra uma dimensão ética que se deve levar em conta quando se trata de pessoas enfermas e principalmente no caso de pacientes internados por longos períodos.

Partindo dessa problemática se torna pertinente enfatizar a relevância da atuação do pedagogo dentro da área hospitalar, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida da criança enferma para que dentro de uma perspectiva educacional a aprendizagem se torne significativa e possa subsidiar sua recuperação. Considerando a humanização neste campo de atuação, no qual se encontram pacientes em estados específicos de adoecimento, tratamento, entre outros, cabe a Pedagogia refletir sobre o sentido da vida do ser humano que se encontra nesse contexto específico que é o hospital.

O artigo está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo busca-se definir o hospital a partir de uma leitura histórico-cultural e de como se configurou em um espaço educativo e de atuação pedagógica dialogando com os autores como: Goffman (2007), Foucault (1987; 1986), Barros (2007), Viegas (2007; 2010), Mezzomo (2003) e Minayo (2006). Também se sintetizam as principais legislações e/ou resoluções vigentes sobre o atendimento especializado como Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (BRASIL, 1996).

No segundo capítulo relaciona-se Bioética e Pedagogia com o objetivo de discutir a pessoa humana como fundamento pedagógico de humanização, tendo como referência a produção teórica de Sanches (2004), Franco (2008), Bermejo (2008) e Freire (1979; 1996), principalmente.

O terceiro capítulo, 'Pedagogia para a hospitalidade', constitui uma síntese da práxis pedagógica na humanização das relações entre educação e saúde possibilitando um ambiente acolhedor para aprendizagem da criança hospitalizada, baseado nos pensamentos dos autores: Libâneo (2008a, 2008b), Fonseca (2003), Ceccim (1997) e Brasil (2002).

Finalmente, no quarto capítulo descrevem-se experiências pedagógicas humanizadoras em contextos hospitalares que se destacaram e que foram sistematizadas e publicadas como pesquisas científicas e outras que acontecem atualmente em algumas instituições hospitalares.

## 2 O HOSPITAL COMO ESPAÇO EDUCATIVO



FIGURA 1 – "The Doctor", 1891; Samuel Luke Fildes (1844-1927), Óleo sobre tela, em exposição na Galeria Tate (Londres).  
FONTE: CECCIM, 1997.

A obra acima de Samuel Luke Fildes retrata um médico ao lado da criança enferma. No primeiro plano expressa a atenção e preocupação do profissional na recuperação da saúde do paciente enfermo em um momento da história, onde o valor da vida se resumia a ação humana, ou seja, não havia a intervenção da medicina, pois, na formação do médico não incluía a experiência hospitalar. Nesta época era comum o atendimento em casa. Com a invenção do hospital por volta do século XVIII (FOUCAULT, 1977; 1986), o espaço de atendimento se modifica.

‘Hospital’ no sentido etimológico vem de hóspede: pessoa que se aloja temporariamente em casa alheia (HOUAISS, 2001). O termo hospital tem atualmente a mesma acepção de *nosocomium*, do grego, cuja significação é – tratar os doentes – como *nosodochium* quer dizer – receber os doentes. Assim, sobre o nome de hospital ficaram designadas as casas reservadas para tratamento temporário dos enfermos (BRASIL, 1965).

Partindo dessas definições, Goffman (2007, p.17-18) numa visão socio-antropológica, contribui na reflexão apontando a instituição hospitalar como uma *instituição total*. Na sua interpretação, o autor considera como produto da sociedade moderna que “o indivíduo tende a dormir, brincar, e trabalhar em diferentes lugares, com diferentes co-participantes, sob diferentes autoridades e sem um plano racional geral”. A *instituição total*, nos termos colocados pelo autor, pode ser descrita como ruptura das barreiras que separam essas três esferas da vida, ou seja, sendo realizadas num mesmo local, sob uma única autoridade institucional, as atividades diárias realizadas junto a um grande grupo de outras pessoas com os mesmos tratamentos em conjunto impostos pela instituição num plano racional para atender seus objetivos. A esta proposta soma-se a descrição feita por Foucault (1987) em que se refere às instituições disciplinadoras, na arte de deixar “os corpos dóceis” seja nos quartéis, nas escolas, nas clausuras ou nos hospitais, descritas em *Vigiar e Punir*.

Na tentativa de superação dessa visão dentro do espaço hospitalar, Barros (2007, p. 262) afirma que:

então, haveremos de atentar, inclusive, para o cuidado de evitar impregnar o trabalho do professor da classe hospitalar com aquilo que tipicamente identifica o empreendimento educativo: a prescrição de normas, proibições, a “docilização dos corpos” das crianças e outras medidas tidas como necessárias ao processo de ensino e aprendizagem.

Compreender que a experiência da hospitalização pode significar mais que a dor e a doença em si, uma definição de ‘saúde’ pode elucidar a reflexão, num paralelo entre doença e saúde. Segundo Mezzomo (2003, p. 20), a Organização Mundial da Saúde define o termo ‘saúde’ como: “*Estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não somente a ausência de enfermidade ou invalidez*”. O mesmo autor coloca que no passado definia-se por ‘saúde’ um “estado ou condição de ausência de doenças”, considerando que, embora o conceito acima seja emitido por um organismo de grande importância, este se dispõe de forma incompleta e incoerente ao se fazer referência a um estado de ‘completo bem estar’, se limitando, somente às dimensões física, mental e social, o que nega a dimensão transcendental que também interfere no ‘bem-estar’ humano.

Sobre uma perspectiva antropológica, Minayo (2006, p. 193) afirma,

o fato de que as doenças, a saúde e a morte não se reduzem a uma evidência orgânica, natural e objetiva, mas sua vivência pelas pessoas e pelos grupos sociais está intimamente relacionado com características organizacionais e culturais de cada sociedade [...] a doença, além de sua configuração biológica, é também uma realidade construída e o doente é, antes de tudo, um personagem social.

A autora considera que o conhecimento nasce da experiência e vivência, as várias formas de interpretações do fenômeno saúde/doença, ao se ressaltar o papel das técnicas de diagnóstico e de tratamento diante das razões objetivas e subjetivas na produção e reprodução dos cuidados, criando assim, o personagem social (MINAYO, 2006, p. 193). Nesse contexto, o trabalho do pedagogo adquire relevância na medida em que vivencia o ambiente hospitalar e partilha das interpretações entre saúde/doença/cuidado e, ainda, de educação. Para Libâneo (2008a, p. 83) “o pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações”. Sendo assim, Jesus (2009, p. 84) destaca que “dada às habilidades deste profissional é inconcebível aceitar que sua atuação no espaço hospitalar se caracterize somente como processo de escolarização da criança enferma”. Suas vivências e práticas na área hospitalar propiciaram um maior entendimento da dimensão da atuação do pedagogo nesse campo, afirmando sua abrangência e relevância.

Matos e Mugiatti (2001, p. 40) reconhecem a escolarização dos hospitalizados como um novo prisma educativo:

Num espaço alternativo que vai além da escola e do hospital, haja vista que se propõe a um trabalho não, somente de oferecer continuidade de instrução. Ele vai além, quando realiza a integração do escolar doente, prestando ajuda, não só na escolaridade e na doença, mas em todos os aspectos decorrentes do afastamento necessário do seu cotidiano e do processo, por vezes, traumático da internação.

No Brasil, o primeiro trabalho com educação hospitalar surgiu em 14 de Agosto de 1950, no Hospital Municipal de Jesus no Rio de Janeiro com a professora Lecy Rittmeyer. A partir daí outros estados brasileiros como São Paulo e Paraná, aderiram à implantação das classes hospitalares (MATOS, 2009). Em Curitiba, hoje, existem seis hospitais que trabalham com essa modalidade educativa. São estes: Hospital do Trabalhador (HT/o), Associação Hospitalar de Proteção à Infância Doutor Raul Carneiro - Pequeno Príncipe (HPP), Hospital Erasto Gaertner (HEG), Hospital Universitário Evangélico (HUEC), Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná (HC/UFPR) e Associação Paranaense de Apoio à Criança com Neoplasia (Apacn) (PARANÁ/SAREH, 2007).

Em relação à pessoa hospitalizada, o Ministério de Educação e Cultura (2002, p. 10-11) afirma que:

A experiência de adoecimento e hospitalização implica mudar rotinas; [...] sujeitar-se a procedimentos invasivos e dolorosos e, ainda, sofrer com a solidão e o medo da morte – uma realidade constante nos hospitais. Reorganizar a assistência hospitalar, para que dê conta desse conjunto de experiências, significa assegurar, entre outros cuidados, o acesso ao lazer, ao convívio com o meio externo, às informações sobre seu processo de adoecimento, cuidados terapêuticos e ao exercício intelectual.

Dentro desse novo cenário que se instaura é necessário que o espaço físico hospitalar seja projetado e adaptado para propiciar um melhor atendimento pedagógico bem como os recursos utilizados. Tal necessidade constitui fundamento para políticas públicas, programas e projetos, para a educação da criança e adolescente hospitalizados, com base na Constituição Federal de 1988.

## 2.1 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE NO HOSPITAL

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, Art. 58º, § 2º, “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 2006). Por sua vez, a lei 10.685/00 em seu artigo 1º especifica que, “é assegurado à criança e ao adolescente internados para tratamento de saúde por tempo indeterminado, o acompanhamento educacional durante o período de internação” (SÃO PAULO, 2000). Nesse sentido o Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná em seu Art. 3º da deliberação nº 02/03 diz que “o atendimento educacional especializado será feito em classes e escolas especiais ou por serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua educação no ensino regular” (PARANÁ, 2007, p. 1).

Surge assim a necessidade da criação de programas, que auxiliem o processo educacional. Dentre eles, o Programa de Escolarização Hospitalar (PEH) do Governo do Paraná desenvolvido em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, a Superintendência da Educação e Departamento de Educação Especial, viabilizado através do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH).

A rotina diária de trabalho inicia-se com reconhecimento do ambiente, diagnosticando e avaliando as condições físicas e emocionais do paciente. Após entrevista inicial com os pais e a criança, onde são levantados dados referentes ao histórico escolar e motivo do internamento. As classes hospitalares também atuam em intervenção pedagógico-educacional não propriamente relacionada à experiência escolar, mas as necessidades do desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança ou adolescente (PARANÁ/SAREH, 2007, p. 1).

O profissional que trabalha com o paciente fragilizado, tem que ser sensível a situação que envolve tanto a ação familiar quanto a ação hospitalar e o enfermo. A criança no ambiente hospitalar sofre, muitas vezes, com o que os psicólogos denominam “escuta”. Martins (*apud* CECCIM, 2009, p. 100-101) ressalta que “a escuta pedagógica desenvolve a cognição da criança levando-a ao desejo de viver. O pedagogo, nesse processo deve compreender que a educação e a saúde estarão juntas na busca qualitativas para aprendizagem de crianças e jovens hospitalizados”. Nessa mesma perspectiva, Fontes (2005, p. 17) afirma:

A escuta pedagógica surge, assim, como uma metodologia educativa própria do que chamamos de pedagogia hospitalar. Seu objetivo é acolher a ansiedade e as dúvidas da criança hospitalizada, criar situações coletivas de reflexão sobre elas, construindo novos conhecimentos que contribuam para uma nova compreensão de sua existência, possibilitando a melhora de seu quadro clínico.

Frente à especificidade nessa área que trata do direito da criança à educação o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), art. 9º, assegura o “direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programa de educação para a saúde”, e acrescenta na Resolução nº 41 de 13/10/1995 dos direitos das crianças e adolescentes hospitalizados, visando a proteção da infância e da juventude como forma de tentar garantir justiça social. Manifestando-se na lei 11.104/05 que “dispõe sobre a obrigatoriedade de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação” e coloca no art. 2º “considera-se brinquedoteca, para os efeitos desta Lei, o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar”.

A brinquedoteca dentro do espaço hospitalar não deve ser visto como um ambiente “a parte” do hospital, ambos espaços foram criados com o mesmo objetivo proporcionar o cuidado necessário à criança hospitalizada (VIEGAS, 2007).

### **3 A PEDAGOGIA NA HUMANIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE**

Tendo em vista o reconhecimento do hospital como espaço educativo e as relações entre educação e saúde que nele acontecem, é preciso pensar quais as intencionalidades e/ou fundamentos que direcionam os fins e objetivos do trabalho dos profissionais de saúde e de educação no atendimento das crianças hospitalizadas.

Para isso analisam-se as relações éticas que surgem nas situações/contextos hospitalares a partir da Bioética e da Pedagogia, para afirmar a dignidade da pessoa humana como fundamento da ‘humanização’, como diretriz para as práxis em saúde e educação, como princípio de acolhida, de escuta – de hospitalidade.

Ao pretender constituir o hospital em espaço ‘humanizado’, isto é, de hospitalidade, de acolhida e compreensão por meio de práticas humanizadoras, a Pedagogia traz uma significativa contribuição. A Pedagogia, ‘teoria geral da educação’, interpenetra continuamente teoria e prática: “a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente” (LIBÂNEO, 2008a, p. 28). A Pedagogia é ‘práxis educativa’, isto é, prática social intencionada (FRANCO, 2008; LIBÂNEO, 2008b), que se ocupa “dos processos educativos [...] ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2008b, p. 29).

O pedagogo precisa frente ao processo educativo – nas suas situações-contextos e tensões sociais - assegurar às finalidades sociais e políticas e os meios apropriados para a formação humana. O caráter pedagógico está na determinação do rumo do processo educativo global, conjugando fatores internos e externos ao processo de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2008b). Nesse sentido, a ação pedagógica está diretamente vinculada à humanização da sociedade, seu caráter político é fundamental na construção de uma sociedade inclusiva e participativa. Como afirma Franco (2008, p. 73) “a pedagogia a serviço da humanização do homem [...] significa estar ao lado de sua emancipação, de sua libertação”.

Sendo assim, a Pedagogia no contexto hospitalar precisa estar a serviço da criança hospitalizada, do seu respeito, cuidado e escuta, fruto da inter-relação dos profissionais da saúde e educação. A intencionalidade pedagógica deve estar direcionada à ‘pedagogização do hospital’, à humanização das relações entre educação e saúde, na atenção integral à criança hospitalizada mediante uma escuta direcionada à promoção da sua saúde – ao agenciamento da vida, isto é, no ‘referenciamento’ nas experiências de hospitalização e na processualidade da aprendizagem. Sobre a Pedagogia na atenção à criança hospitalizada, Ceccim (1997, p. 35) afirma:

A escolarização constitui o mais potente agenciamento da subjetividade (excluída a família) na sociedade contemporânea e a manutenção do encontro pedagógico-educacional favorece a construção subjetiva de uma estabilidade de vida (não como elaboração psíquica da enfermidade e da hospitalização, mas como continuidade e segurança diante dos laços sociais da aprendizagem).

Na mesma perspectiva, Matos (2009) afirma a escolarização hospitalar afirma a ‘educação e saúde de mãos dadas para humanizar’, o que se reafirma na fala de Jesus (2009, p. 84) quando destaca a necessidade de “uma visão completa do processo de funcionamento do hospital, é a busca pelo equilíbrio tecnológico e o trabalho de todos os profissionais, é a busca pela satisfação do usuário e de toda a comunidade hospitalar”.

A humanização – problema bioético fundamental - como atitude pedagógica precisa ser direcionada à ‘humanização da realidade desumanizada’ (FREIRE, 1979; ARROYO, 2000; VIEGAS, 2010), à ‘destecnificação’ das relações despersonalizadas que anulam a humanidade da pessoa enferma por relações personalizadas de atendimento (BERMEJO, 2008; SANCHES, 2004). O ‘cuidar humanamente’ da saúde da pessoa, é um desafio relacional entre os profissionais da saúde e o enfermo. Para Bermejo (2008, p. 49) “Humanizar é um processo complexo que compreende todas as dimensões da pessoa e que vai desde a política até a cultura, a organização sanitária, a formação dos profissionais da saúde, o desenvolvimento de planos de cuidado etc”. O desafio bioético esta em propostas contínuas de reflexão ética em saúde, especificamente, nas práticas médicas, nas informações para os usuários, na formação dos profissionais da saúde e educação, nas políticas de saúde e na pesquisa (PALACIOS, *et. al.*, 2001). Enfim, na ‘humanização da medicina’, do serviço ao homem e à sua saúde, no reconhecimento da totalidade da pessoa como princípio terapêutico (SGRECCIA, 1996).

A necessidade de ‘aprender a escutar, de disponibilizar-se para o diálogo, de afetividade’ (FREIRE, 1996) é tarefa pedagógica de luta pela humanização (ARROYO, 2000). O trabalho pedagógico no hospital pode ser entendido como gerador de processos de humanização a partir do direcionamento de práticas sociais que “se constituam em espaços de construção de inter-subjetividades e de elaboração do mundo em comunhão, em colaboração-participação, em comunidades de trabalho” (OLIVEIRA, 2009, p. 309) comprometidas com a convivência e saúde da criança hospitalizada. Sendo assim,

O papel da educação é, então, estimular essa construção, possibilitando a cada criança uma reflexão sobre o meio, sua doença, seus sentimentos e ajudando-as a entender o que acontece com elas e ao seu redor. Dessa forma, a educação no hospital pode fortalecer a auto-estima das crianças para o enfrentamento da situação de hospitalização [...] (FONTES; VASCONCELLOS, 2007, p. 281).

E, as autoras agregam: “O papel da educação é, assim, o de estimular esta aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento humano, tornando o ambiente hospitalar menos hostil” (FONTES; VASCONCELLOS, 2007, p. 301). É nesse contexto, descrito anteriormente, que se considera e justifica *uma Pedagogia para a hospitalidade*.

#### 4 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE HUMANIZAÇÃO HOSPITALAR

Alguns autores como Viegas (2007), Bermejo (2007; 2008), Mezzono (2009) entre outros, defendem a ideia de que, é mais simples discutir a desumanização do que a humanização na área da saúde, pois, a questão da humanização é dar o devido respeito à pessoa hospitalizada na procura de aliviar o sofrimento da mesma, uma compaixão com atitudes positivas (VIEGAS, 2007, p. 49).

Durante anos a recuperação do paciente dependia de remédios caseiros feitos por médicos, à única certeza que se tinha naquela época era, ou o enfermo tinha uma melhora significativa ou o mesmo entraria em óbito. Gasser-Coze (1978, p. 178) conta que no século VI a.C, Demóquedes, visto naquela época como o médico público prepara seus medicamentos à base de plantas medicinais. Hipócrates, herdeiro da escola de medicina de Cós que, de geração em geração transmitem os segredos de cura dos corpos, em seu método fundamentado pela observação da natureza e o seu humanismo, assim como a sua ética médica permanecem presente até hoje.

A partir do século XX, com o início da revolução científica esse cenário sofre algumas transformações, a medicina iniciou um processo de ‘tecnicização’. O corpo humano ‘se divide’ em áreas de estudo, cada médico estuda uma particularidade: tronco, cérebro, membros, etc. Oliveira (2009) evidencia que a partir da década de 70 o conceito de cuidado ganha uma nova abordagem, tendo como significado a presença do outro na clínica.

No entanto em uma perspectiva humanística, Viegas (2007, p. 48) coloca que a sensibilidade na Medicina ressurgiu na renascença, se modificando e consolidando-se, em meados do século XX na figura do médico de família. Nessa visão, Varella na apresentação do livro “Em busca da humanização” (VIEGAS, 2007, p. 9) confirma a importância desse tema na atualidade, enquanto, compara e critica o contexto sócio/político/econômico da historicidade da medicina.

A chamada humanização da Medicina é tema de grande atualidade. Muitos defendem que à Medicina atual falta a figura do médico de família que, além de medicar aconselhava, ouvia e tomava café com biscoitos na sala de visitas [...] Confesso que tenho dúvidas a respeito da qualidade do relacionamento entre médicos e pacientes, porque naquele tempo, o acesso à assistência médica era privilégio de pouquíssimas famílias (VIEGAS, 2007, p. 9).

Nesse contexto que a Bioética entra em cena para defesa da vida, nada mais importante, mas, ao mesmo tempo, mais vago e mais amplo do que a vida, defendida pelo médico que receita o medicamento correto ao sujeito na condição de paciente, mas também pela enfermeira que lhe dispensa cuidados, pelo amigo que o visita, pelo político que prioriza a saúde pública, por quem

se dedica a pesquisa científica (SANCHES, 2004, p. 18). Dignidade e, conseqüentemente, respeito à pessoa humana, são os termos fundamentais da relação humana (VALLS, 2004, p. 128).

O Ministério da Saúde, preocupado com essa questão, instituiu em 2003, a Política Nacional de Humanização – PNH – que tem como objetivo “efetivar os princípios do SUS no cotidiano das práticas solidárias entre gestores, trabalhadores e usuários para a produção de saúde e produção de sujeitos” (BRASIL, 2010), implicando na construção de sujeitos protagonistas e autônomos na produção de sua própria saúde. Portanto, ampliar o diálogo entre as redes de relações significa promover uma gestão participativa e compartilhada dos cuidados e atenção.

No II Congresso de Humanização – I jornada Interdisciplinar de Humanização - A dimensão do cuidado, realizado em 2011, pela Aliança Saúde PUCPR – Santa Casa, o palestrante Gustavo Nunes de Oliveira – Coordenador da Política Nacional de Humanização – PNH/DAPES/SAS/MS, abordou o tema *HumanizaSUS- A dimensão do cuidado na PNH: possibilidades e desafios*, e propiciou uma reflexão sobre a importância de se restituir o valor do trabalho à vida, fomentar e ativar as redes de relação e atenção no processo de cogestão que implica reunir esforços através de congressos, fóruns, grupos de trabalho, visitas abertas e direito a acompanhante, entre outros.

Para discutir esse tema se torna necessário um diálogo entre Bioética- Humanização-Saúde, aliado ao cuidado e a educação visando aprendizagem significativa ao sujeito na condição de paciente, propiciando uma reflexão ética sobre o valor da vida. Viegas (2007) aborda essa questão apontando alguns exemplos que fazem parte da realidade hospitalar tais como: presença do pai na hora do parto, visita dos pais em horário livre às crianças hospitalizadas, diversas formas de recreação (contadores de história, músicos, grupos de palhaços, brinquedoteca) classe hospitalar e outros recursos. Sobre a necessidade de humanização hospitalar, Bermejo (2008, p. 09) destaca que,

O desejo de humanizar, ou seja, de garantir que tudo que envolva a saúde e a doença das pessoas seja digno da condição humana, converteu-se num anseio universal. Assim, como lá nos países pobres e nos ricos, com um ou outro sistema de saúde, em todo o mundo se sente a importância e a necessidade da humanização.

No que diz respeito à classe hospitalar Fontes e Vasconcellos (2007), relatam suas experiências pedagógicas com crianças e adolescentes na possibilidade de compartilhar conhecimentos. Segundo as autoras à medida que as atividades aconteciam, as interações sociais tendiam a se ampliar, tornando-se mais complexas.

Quando se fala em experiências pedagógicas como forma de humanização, não se pode deixar de pensar numa prática educativa em que a dimensão ética do cuidado se manifeste. É necessário incluir nessa experiência: trabalhador, pacientes e gestores. Entendendo que, compartilhar da mesma experiência hospitalar se constitui numa proposta de humanização onde os espaços estarão abertos à escuta/atenção. Neste sentido Libâneo (2008b, p. 55) ressalta:

Com efeito, a Pedagogia corresponde aos objetivos e processos do educativo. Justamente em razão do vínculo necessário entre ação educativa intencional e a dinâmica das relações entre classes e grupos sociais, é que ela investiga os fatores que contribuem para a formação humana em cada contexto histórico-social, pelo que vai constituindo e recriando seu objeto próprio de estudo e conteúdo- a educação somente com esse entendimento é possível formular uma concepção de educador, pois é a teoria pedagógica que pode, a partir da prática, formular diretrizes que darão uma direção à ação educativa.

Em outras palavras, a reflexão vai penetrando no campo da realidade educativa historicamente constituída, direcionando os objetivos, os conteúdos, e as categorias básicas da análise pedagógica, em função de necessidades concretas da vida social (LIBÂNEO *apud* SUCHODOLSKI, 2008b).

Considerando o desafio da ‘Pedagogia Humanizadora’, em seu processo de desenvolvimento, a partir da descrição de experiências que podem ser consideradas como humanizadoras no ambiente hospitalar. Por exemplo, numa descrição mais antiga de hospital, aparece o ‘Dispensário’ (GASSER-COZE, 1978, p. 178), um lugar amplo e bem arejado com alguns quartos para atender os doentes, que pode ser comparado atualmente ao ‘Solário Humanização’, um espaço destinado ao banho de sol dos pacientes.

Sobre essa ótica no que se refere a possibilidades humanizadoras, podem ser encontradas experiências divulgadas em *sites* de alguns hospitais de Curitiba sobre a humanização:

- Hospital de Clínicas UFPR<sup>4</sup> :

“*Presta atendimento humanizado de qualidade ao recém-nascido de baixo, médio e alto risco, tanto em alojamento conjunto como na UTI Neonatal, onde são atendidos os bebês prematuros e com doenças graves*”.

Ou seja, *o atendimento humanizado de qualidade* se refere ao apoio do equipamento técnico do hospital, como a incubadora, por exemplo, embora seja uma condição de cuidado humanístico, é um direito constitucional reservado ao paciente e uma obrigação do hospital.

- Hospital Pequeno Príncipe:

Mantém, desde 1991, um programa pioneiro de humanização do atendimento, ‘o Família Participante’, que viabiliza a presença qualificada de um acompanhante ao lado da criança encaminhada pelo SUS, durante todo o período de internação, garantindo um direito legal e fortalecendo o núcleo familiar.

Mesmo sendo um programa pioneiro voltado às questões humanizadoras, percebe-se que esta “*presença qualificada de um acompanhante*” trata-se de um curso de apenas 30 minutos para imposição das regras hospitalares, lembrando assim o conceito de *instituição total* conforme Goffman (2007). A Política Nacional de Humanização-PNH- (BRASIL, 2006, p. 67) define acompanhante como uma pessoa significativa para a criança, sendo um representante de sua rede social que vai acompanhá-lo durante a permanência no ambiente hospitalar.

Quando se referem à equipe multiprofissional:

A humanização no atendimento hospitalar é hoje uma política pública e deve estar presente nos diversos níveis de atenção à saúde. A necessária amplitude envolve as especialidades e todos os atores existentes no contexto hospitalar: enfermeiros, psicólogos, médicos, gestores e trabalhadores da área de saúde, pacientes e familiares (Site Hospital Pequeno Príncipe, 2011).

Os profissionais atendem em todas as especialidades, promovendo o tratamento dos pacientes e atenção à família. O atendimento é interdisciplinar, sendo realizados projetos de diagnóstico e acompanhamento de alfabetização, desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem e, também, de humanização hospitalar (Site Hospital de Clínicas, 2011).

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.hc.ufpr.br/>>. Acesso em: 18/10/2011.

Sobre as informações dos sites nos hospitais citados é possível destacar que não fazem menção ao pedagogo, sendo que este é o profissional responsável pelo saber voltado à criança/adolescente no ambiente hospitalar envolvido no processo de ensino-aprendizagem, instaurando-se aí um corpo de conhecimento de apoio que justifica a chamada Pedagogia Hospitalar (MATOS e MUGGIATI, 2001, p.49). No parágrafo abaixo é possível perceber essa questão.

Na área de ensino, a Unidade integra o Programa de Residência Multiprofissional e realiza supervisão de estágio de estudantes de Psicologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Também está ofertando o curso de extensão universitária de Qualificação Profissional em Psicologia Hospitalar, destinado a psicólogos e estudantes de psicologia. Realiza cursos, seminários, palestras e outros eventos, cumprindo a missão institucional de transmitir conhecimento. (Site Hospital das clínicas, 2011).

Esse conceito de ensino na área da saúde se refere à Pedagogia no século XVIII, conforme fala Libâneo (2008b) e Foucaut (1977) considerado o século da Pedagogia e traz nos dias de hoje o conceito de residência onde o médico aprende sua profissão, ou seja, teoria e prática juntas. Sugere-se nesse sentido essa oportunidade ao profissional pedagogo.

Seguem algumas experiências pedagógicas de humanização em contextos hospitalares.

- ✓ *Projeto Criando Asas I e II do Hospital Pequeno Príncipe*<sup>5</sup>: mais do que conhecer técnicas, o que estes projetos proporcionam é a descoberta de um universo muitas vezes distantes da realidade das crianças. E neste novo universo, não existem limites para sonhar. E sonhando, abrem-se na mente das nossas crianças novas perspectivas de ser, de crescer e de pertencer. É a arte celebrando a vida e a condição plena do ser humano (Relato da Coordenadora Geral do Projeto Ety Cristina Forte Carneiro).
- ✓ *Projeto Música do Hospital Pequeno Príncipe para bebês*<sup>6</sup>, *crianças e adolescentes hospitalizados*: nos meses em que as oficinas aconteceram, proporcionamos aos pacientes os direitos de ser, pertencer e transformar sua realidade por meio da música. O projeto garantiu também o direito ao acesso à cultura, bem como o incentivo a valorização e a difusão das manifestações artísticas (Relato da Coordenadora Geral do Projeto Ety Cristina Forte Carneiro).
- ✓ *Projeto caixa de brinquedos a expressão lúdica popular do Hospital Pequeno Príncipe*<sup>7</sup>: convite ao brincar desenvolvido por Luis Teixeira.
- ✓ *Exposição de fotografias, o olhar do hospital pela criança*<sup>8</sup>: expressão através da fotografia.
- ✓ *Projeto exposição talentos mirins do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo*<sup>9</sup> (HC/FMUSP): abriu espaço para atividades expressivas e lúdicas comuns na infância.

Estas experiências pedagógicas humanizadoras constituem uma parte da realidade de programas e projetos que se realizam nas instituições de saúde, especificamente hospitalares na busca da promoção da humanização das relações sociais que nele acontecem. No entanto é importante compreender que a ‘humanização’ no hospital constitui um projeto maior e uma necessidade de presença no processo do atendimento hospitalar, das questões administrativas, políticas, econômicas, de saúde, culturais, pedagógicas, entre outras, que se inter-relacionam e influenciam a relação de atendimento ao sujeito na condição de paciente.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.hpp.org.br/>>. Acesso em: 18/10/2011.

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.hpp.org.br/>>. Acesso em: 18/10/2011.

<sup>7</sup> Idem.

<sup>8</sup> Idem.

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832007000100020>>. Acesso em: 18/10/2011.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O hospital como ‘casa alheia na qual se aloja temporariamente o enfermo’, em sua historicidade se justifica, isto é, tem razão de ser no sujeito ‘enfermo’. Nas palavras de Goldwater em “Hospital - Esboço Histórico” (BRASIL, 1965, p. 2), “a individualidade mais importante no hospital é, sem dúvida, o enfermo”, dependendo da época/tempo em que se encontra. Como na expressão colocada por Minayo (2006, p.193), o trato com esse “personagem social” ganha uma nova dimensão, pois, quando se refere ao doente, uma pessoa fragilizada, enquanto paciente, a atenção e os cuidados estão voltadas para ele.

É no hospital que o trabalho dos profissionais e, neste caso o pedagogo, precisa ser focalizado. Na relação deste sujeito ‘enfermo’ com o profissional que o atende, que a humanização adquire sentido, como mediadora ética, além da relação técnica-profissional. Tal relação afirma-se como objeto de estudo da Pedagogia privilegiando a formação integral da criança auxiliando em sua recuperação.

A indissociabilidade entre educação e saúde no espaço hospitalar, segundo Fontes (2004, p. 21) se encontram atualmente num sentido novo na área hospitalar, onde “deverá ter encaminhada como um todo, ou seja, mente, corpo e espírito”. A participação do pedagogo nessa rede de atenção e cuidado para com o sujeito ‘enfermo’, surge e justifica-se pela necessidade de sua atuação e compreensão nessa área. Segundo Jesus (2007, p. 85)

deste contexto, acredita-se que o pedagogo hospitalar possui habilidades e conhecimentos pertinentes para desenvolver ações que atendam por meio de equipes de multiprofissionais a estas necessidades integrando educação e saúde, visando assim, ao melhor atendimento para as pessoas que ali se encontram nesse momento.

Sendo assim, o pedagogo contribui no processo de atenção e cuidado da criança hospitalizada, produzindo redes de afetividade que aproximem os profissionais da saúde e a respectiva intervenção, possibilitando à criança internada um estado de tranquilidade e receptividade frente aos procedimentos terapêuticos (CASTRO, 2009, p. 43). O pedagogo, nesse processo precisa compreender que a educação e a saúde necessitam estar juntas na busca qualitativa para aprendizagem de crianças e jovens hospitalizados. (MARTINS, 2009, p. 100-101). A partir das experiências que se promovem no contexto hospitalar como possibilidades humanizadoras, o trabalho pedagógico contribui no fortalecimento da relação educação e saúde na compreensão integral do sujeito na condição de paciente.

Programas, projetos, ações, entre outros, ainda que manifestem um sentido humanizador, não garantem uma relação humanizadora. São eventos, mas não constituem a essência da humanização hospitalar, enquanto política pública, isto é, decisão do ‘jeito’ de mediar à relação do Estado com o sujeito-doente, do qual ele faz parte. A humanização tem seu foco principal não no externo à relação ‘cotidiana’, profissional-sujeito ‘enfermo’, mas nela em si. Na vivência cotidiana e estritamente hospitalar, não são os projetos e atividades a garantia da relação humanizadora, mas um acréscimo e um revitalizar. Não é a multiplicação de atividades que se ampliam as políticas de humanização, mas no aprimoramento das condições de atendimento próprias do hospital. O hospital como ambiente humanizador, como espaço acolhedor, priorizando a criança. É o pedagogo que possibilitará a ponte/mediação, preparará o ambiente hospitalar, e pensará uma metodologia de ensino-aprendizagem específica no contexto hospitalar.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício do mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARROS, Alessandra Santana Soares e. **Contribuições da Educação profissional em saúde à formação para o trabalho em classes hospitalares**. Educação da criança hospitalizada: as várias faces da pedagogia no contexto hospitalar. Cadernos do Cedes/ Centro de Estudos Educação & Sociedade. – vol 27/ n.73, p. 257-278, set./dez. 2007.

BERMEJO, José Carlos. **Humanizar a saúde: cuidado, relações e valores**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) - Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei 9394/96**, de 20 de Dezembro de 2006. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/cullei9394.htm>>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **História e evolução dos hospitais**. Rio de Janeiro, 1944, reedição em 1965.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde/Secretaria de Atenção à Saúde/ Política Nacional de Humanização. **Cadernos HumanizaSus**. Vol. 1 formação e intervenção. Brasília-DF 2010. Série B. textos básicos de saúde Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos\\_humanizaSUS.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_humanizaSUS.pdf)>

CECCIM, Ricardo. Criança hospitalizada: a atenção integral como uma escuta à vida. In: CECCIM, R.; CARVALHO, P. (orgs). **Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1997.

II CONGRESSO DE HUMANIZAÇÃO, **I Jornada de Interdisciplinar de Humanização**. A Dimensão do Cuidado. Curitiba, 2011.

FONTES, Rejane de S. **A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital**. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. revista brasileira de educação. maio/jun/jul/ago/2005 n°29. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a10.pdf>>.

FONTES, R.; VASCONCELLOS, V. O papel da educação no hospital: uma reflexão com nos estudos de Wallon e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Educação da criança hospitalizada: as várias faces da pedagogia no contexto hospitalar. Campinas, vol. 27, n. 73, p. 279-303, set/dez, 2007.

FONSECA, E. S. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memmon, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e ou punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 6 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

\_\_\_\_\_. **O Nascimento da Clínica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

FRANCO, Maria. **Pedagogia como ciência da educação.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Conscientizar para libertar (noções sobre a palavra conscientização). In: TORRES, Carlos. **A práxis educativa de Paulo Freire.** São Paulo: Loyola, 1979.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

GASSER- COZE, Françoise. **Grandes Civilizações Desaparecidas: A Grécia do Partenon.** Ed. Ferni. RJ 1978.

HOSPITAL. In: HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** RJ, Objetiva, 2001.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Didática.** 28 ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira (org<sup>a</sup>). **Escolarização hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. JESUS, Viviane Bonetti Gonçalves. Atuação do pedagogo em hospitais. **Escolarização hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar.** – Petrópolis, p. 81-91. RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. MARTINS, Sônia Pereira de Freitas. Hospitalização escolarizada: em busca da humanização social. **Escolarização hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar.** – Petrópolis, p. 92-108. RJ: Vozes, 2009.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira, MUGGIATI, MTF. **Pedagogia hospitalar.** Curitiba: Champagnat, 2001

MEZZOMO, Augusto Antonio *et al.* **Fundamentos da humanização hospitalar: uma versão multiprofissional/Local:** Editora, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Tratado de Saúde Coletiva: Contribuições da antropologia para pensar e fazer saúde.** - Editora Hucitec/Editora Fiocruz: São Paulo/Rio de Janeiro, 2006.

OLIVEIRA, Maria. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. **Cadernos Cedex.** Refletindo sobre práticas de educação e saúde. Campinas, vol. 29, n. 79, p. 309-321, set/dez. 2009.

PALÁCIOS, M., *et al.* **Ética, ciência e saúde: desafios da bioética.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PARANÁ. O Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/03**. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao022003.pdf>> Acesso em 13/09/2010.

\_\_\_\_\_. Serviço de atendimento à rede de escolarização hospitalar: **SAREH**. Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/sareh/sareh.pdf>>. Acesso em: 13/09/2010.

SANCHES, Antônio Mário. **Bioética: ciência e transcendência**. São Paulo. Loyola, 2004.

SÃO PAULO. **Lei 10685/00** | Lei nº 10.685, de 30 de novembro de 2000. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/166400/lei-10685-00-sao-paulo-sp>>. Acesso em: 13/09/2010.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.104/05**, de 21 de Março de 2005. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/96819/lei-11104-05>>. Acesso em: 13/09/2010.

SGRECCIA, Elio. **Manual de bioética**. I. Fundamentos e ética biomédica. São Paulo: Loyola, 1996.

VALLS, Álvaro L.M. **Da ética à bioética**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VIEGAS, Dráuzio. **Brinquedoteca Hospitalar: isto é humanização**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

\_\_\_\_\_. **Em busca da humanização**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

## Sobre a Revista Escritos

A Revista de Ciências Humanas – *Escritos* – publica trabalhos técnicos, culturais, científicos-acadêmicos, na área das Ciências Humanas, desde que atendam aos objetivos da instituição Mantenedora (Congregação dos Oblatos de São José).

### NORMAS PARA PUBLICAÇÃO / PUBLISHING GUIDELINES

Os artigos devem tratar temas relacionados com o universo teórico das Ciências Humanas. Exceções serão avaliadas, desde que respondendo, ainda que parcialmente, a artigos anteriormente publicados pela revista *Escritos* da Faculdade Padre João Bagozzi.

Os artigos não devem exceder 7.000 palavras. Devem ser apresentados em formato eletrônico, compostos preferencialmente em *Microsoft Word*, com fonte *Times New Roman 12* e espaçamento simples entre parágrafos.

#### *Publishing Guidelines*

*Articles should be presented electronically, need not be in Portuguese, should not exceed 7.000 words, and should start with an Abstract not exceeding 1.000 characters. MLA style, Microsoft Word, Times New Roman 12 and simple line spacing are preferred.*

A ABNT é a referência normativa para artigos redigidos em português, e MLA (*Modern Languages Association*) para publicações em outras línguas.

Resumos em língua vernácula e estrangeira são obrigatórios.

Citações devem seguir o padrão autor-data.

Os artigos são de inteira responsabilidade de seus autores e a Revista não se responsabilizará pelas opiniões expressas nos artigos assinados.

A submissão de artigos para publicação implica na cessão dos direitos autorais, sem ônus para a Revista de Ciências Humanas – *Escritos*.

O autor receberá, como direito autoral, três exemplares do respectivo fascículo. Os originais enviados para a Revista *Escritos* – Revista de Ciências Humanas através do endereço eletrônico: [escritos@faculadebagozzi.edu.br](mailto:escritos@faculadebagozzi.edu.br), não serão devolvidos.



faculdade  
**BAGOZZI**

(41) 3521 2727

[www.faculdadebagozzi.edu.br](http://www.faculdadebagozzi.edu.br)  
R. Caetano Marchesini, 952 - Portão