



REVISTA

# AMOR MUNDI

V. 1, N. 2, NOV. 2020



REVISTA  
AMOR MUNDI

Revista Amor Mundi  
Uma publicação da Editora Metrics

Rua Antunes Ribas, 2045, Sala 301, Santo Ângelo, RS, Brasil  
CEP 98801-630

Contato  
[editora.metrics@gmail.com](mailto:editora.metrics@gmail.com)

2020

A ciência se tornou no principal *meio* de construção, organização e planejamento do mundo humano. Com e a partir dela os avanços e mutações tecnológicas passam a desenhar o rosto da humanidade. No entanto, elas não tem seu espaço garantido para sempre e de modo intocável na sociedade. Há, constantemente, por motivos diversos, o questionamento, a recusa e até mesmo a sua negação, sobretudo por crenças que são apresentadas de modo mais fácil e palpável. Em meio a pandemia, vemos em muitos lugares do mundo, uma indiferença e uma aposta contrária à ciência e suas tecnologias de combate ao vírus. Há quem prefere combater o vírus com rezas e receitas de teimosia.

Muitos poderiam pensar que isso não têm impacto sobre o mundo humano em geral, atingindo apenas os que são devotos dessas crenças. Alguns, também, poderiam dizer que a ciência por si só irá vencer, pois ela tem provas mais objetivas e eficazes. Além destes, outros argumentos ainda poderiam ser apresentados para mostrar que bradar contra a ciência não vai dar em nada.

Primeiramente, é importante dizer que nem tudo é ciência quando se trata das lidas humanas. Há o mundo vivido que, segundo a fenomenologia, está na base da ciência. Ela não existe sem um contexto, apesar de que sua formulação permite extrapolar os limites de nascimento, espacial e temporal. Destaca-se, outrossim, que ela tem tarefas que lhe são próprias, que justificam sua criação, e é sobre isso que se pondera quando ela é colocada à margem. Em tonalidades bíblicas é possível dizer: *dai à ciência o que é da ciência e ao social/cultura o que é deste.*

Em segundo lugar, é possível dizer que a ciência pode se ocupar sobre tudo o que existe, já conhecido. No entanto, ela não esgota o sentido e a verdade daquilo sobre o que ela se ocupa, sobretudo sobre a vida humana em seus modos de ser, como a cultura ou o social. E estes não podem ser construídos sobre uma base epistêmica, pois se dão pelos acordos estabelecidos como costumes, hábitos e leis. A ciência colabora para uma boa compreensão dessas dimensões, mas não a torna em um objeto seu, sobre o qual produz um conhecimento objetivo que possa ser necessário e ter pretensões de universalidade.

Essa construção do mundo humano que envolve ciência e política, como diálogo e ação, tem como horizonte o bem comum. Mas, este, pode ser afetado e até mesmo colocado à margem tanto pela ciência quanto pela política. Sobre esta perspectiva é que a segunda edição da Revista Amor Mundi foi organizada. Em alguns textos de modo direto e em outros, de forma indireta, há uma aposta em pensar formas de viver bem este mundo.

Com uma perspectiva interdisciplinar, o conjunto de textos publicados, os articulistas apresentam temas, objetivos, metodologias e resultados que indiciam caminhos possíveis para a perfectibilidade humana de organização da *polis*. Mesmo quando a narrativa tem uma perspectiva apenas interpretativa de um lugar ou contexto, apresenta conceitos ou compreensões que podem ser utilizados como bases para proposições de ação coletiva. Pois, nesta há algo profundo da

democracia, o respeito pelos outros na vivência dos próprios desejos. Quando ele não se dá por um combinado de costumes e hábitos é preciso legislar, um dos fundamentos da república. Fazer ciência de modo livre e viver a liberdade são possíveis em regimes democráticos e republicanos. Ambos têm mais sucesso e efetividade quando a base e o horizonte são o bem comum.

Boa leitura!

Os Editores

# O MARCO CIVIL DA INTERNET E A RESPONSABILIDADE CIVIL DO PROVEDOR DE CONTEÚDO NO BRASIL

*THE CIVIL FRAMEWORK OF THE INTERNET AND THE CIVIL LIABILITY OF THE CONTENT PROVIDER IN BRAZIL*

***José Romão Alves Barbosa***

Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, Brasil. E-mail: jose.r.ifrr@gmail.com

***Douglas Verbicaro Soares***

Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, Brasil. E-mail: douglas\_verbicaro@yahoo.com.br

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i7.127>

Recebido em: 11.10.2021

Aceito em: 20.11.2021

**Resumo:** O tema do presente estudo aborda a publicidade na *internet*, a fim de verificar o posicionamento jurídico brasileiro frente a coleta e a comercialização não autorizada de dados, que se destinam aos anúncios direcionados. Como justificativa, o estudo investiga os pontos que abordam o comércio, a coleta de dados perante os anúncios direcionados em razão das novas legislações que são pertinentes à sistemática brasileira, como o Marco Civil da Internet e a Lei de Proteção Geral de Dados. A metodologia utilizada para a elaboração do estudo foi a análise dedutiva com abordagem qualitativa, perante uma revisão bibliográfica e documental. O trabalho conclui pela necessidade de visibilização do tema em prol da discussão social no país em temas importantes do direito, em especial os relacionados ao Direito do Consumidor e à *internet*.

**Palavras-chave:** Direito Civil. Rede de Computadores. Consumidor. Leis.

**Abstract:** *The theme of this study shows the internet advertising to verify the Brazilian legal position in relation to the unauthorized collection and marketing of data, which are intended for targeted advertisements. As a justification, the study investigates the points that address trade, the collection of data before the ads directed due to the new legislations that are pertinent to the Brazilian system, such as the Internet Civil Framework and the General Data Protection Law. The methodology used for the preparation of the study was the deductive analysis with a qualitative approach, before a bibliographic and documentary review. The paper concludes by the need to visualize the theme in favor of social discussion in the country on important issues of law, especially those related to Consumer Law and the Internet.*

**Keywords:** Civil Law. Computer Network. consumer. Laws.

## 1 Introdução

A presente investigação tem como tema a publicidade na *internet*, com o objetivo de entender qual é o posicionamento brasileiro sobre a coleta e comercialização



não autorizada de dados destinados aos anúncios direcionados. Atualmente, a política sobre a divulgação de dados e disponibilização (perante as novas diretrizes na legislação brasileira) relaciona-se com a legislação que trata sobre o mercado de consumo e o consumidor, por se tratar da publicidade na *internet*. E, neste passo, o estudo analisa o Marco Civil dessa publicidade nas redes de computadores, respondendo os seguintes questionamentos: Como esse Marco Civil se insere na temática da internet? Qual o papel do provedor de conteúdo em relação às publicidades? Existe responsabilidade civil desse provedor de conteúdo na coleta de dados?

A metodologia utilizada para a elaboração do estudo pauta-se em fazer uma abordagem qualitativa, perante uma revisão bibliográfica e documental, examinando doutrinas, artigos científicos publicados, legislação e jurisprudência brasileira. Ademais, utilizou-se uma análise exploratória por meio do método dedutivo.

O estudo apresenta três tópicos: o primeiro que trata sobre o Marco Civil na internet. O segundo que versa sobre o provedor de conteúdo e como é a atuação perante as publicidades e coleta de dados. O último tópico analisa a responsabilidade civil: no âmbito civil e a responsabilidade do provedor de conteúdo. Seguidos das considerações finais e referências.

## 2 O Marco Civil da Internet

O Marco Civil da Internet é uma forma de visualizar como foi possível, no Brasil, trazer uma legislação que regulamentasse, mesmo que de forma limitada, as relações que ocorrem no interior da *internet*. Assim, é necessário o estudo e compreensão da legislação acerca do assunto, de forma a contextualizar e embasar a responsabilidade civil que será vista no próximo item. Em busca de regular as relações jurídicas cíveis e penais dentro da *Internet*, ainda com o objetivo de se garantir uma segurança jurídica ao usuário cada vez mais conectado e ainda, do cidadão brasileiro que começou a ter mais acesso à *internet*, surgiu o Projeto de Lei nº 2125/2011.

Afirma César e Barreto Jr. (2017, p. 67), em seu conceito, que o Marco Civil seria um Projeto de Lei para estabelecer os princípios, garantias e direitos e deveres dos usuários e dos provedores da *internet* no Brasil. Além disso, os autores elucidam que o Marco Civil reserva princípios, valores e formas de preservar a liberdade de expressão, o que, de uma forma geral, seria saudável e garantidor dos direitos fundamentais que são dispostos na Constituição Federal de 1988.

Dentro desse contexto, houve uma discussão apresentada por Ronaldo Lemos, jurista do Centro de Tecnologia e Sociedade da Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro, o qual propôs em um artigo público que houvesse a adoção de um “Marco Regulatório Civil”, conforme Santarém (2010) citou: “um país precisa ter regras civis claras, que permitam segurança e previsibilidade nas iniciativas feitas na rede, [...] As regras penais devem ser criadas a partir da experiência das regras civis” (SANTARÉM, 2010, p. 47). Nessa constatação, em razão do autor citado, o Marco Civil que foi idealizado em 2009 e em 2011, foi apresentado como Projeto de Lei à Câmara dos Deputados, sob o número de Proposta Legislativa nº 2126/2011, apensado ao Projeto de Lei 5403/2001, de acordo com Santarém (2010, p. 47).

O objetivo do Marco Civil, conforme expõe Santarém (2010, p. 47), é a positivação da interpretação para que o operador do Direito tenha como dialogar com a *internet* e que o provedor, no caso específico, o de conteúdo, tenha que respeitar a natureza desta. Nota-se que

não se defende, neste caso, a censura, mas sim, a existência de regras de responsabilidade que deverão ser observadas pelos operadores de todo um sistema, que é a *internet*, preservando neste tocante, a liberdade de expressão, do acesso ao próprio sistema e do direito a intimidade e a privacidade, como aduz Scherkerkewitz (2014).

Com este projeto no seu início, os doutrinadores começaram a ter grandes discussões acerca da responsabilidade civil, em especial do provedor de conteúdo, havendo elevada polêmica quanto ao caso de expor ou não as imagens, e pela sua definição no capítulo anterior destacado. Dentro do Projeto de Lei, observou-se os dispositivos constitucionais como a liberdade de expressão, respeitando o inciso IX presente no artigo 5º da Constituição Federal de 1988, o qual trata da comunicação e manifestação de pensamento que diz: “É livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”, dada a grande possibilidade da *internet* em disponibilizar maior acesso e amplo espaço para exercício destes princípios, como afirmou Santarém (2010, p. 47).

Souza (2005) afirmou em sua redação, antes mesmo da aprovação do Projeto de Lei do Marco Civil, que mesmo com a aprovação da lei de forma específica sobre a utilização da *internet*, não poderia ser dispensada a doutrina geral sobre a responsabilidade civil, no caso o Código Civil (Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002), a qual sempre será imprescindível para a correta interpretação e complementação dessas diretrizes a serem estabelecidas. Afirma ainda a citada autora que, embora a doutrina geral não contenha todas as especificidades e objetivos que a Lei do Marco Civil da *internet* acarretaria certamente neste contexto, antes de sua promulgação, eram utilizados como instrumentos básicos para solução de conflitos o referido Código Civil e a jurisprudência, aplicações estas que já ocorrem em outras áreas do direito brasileiro de forma supletiva e subsidiária.

O Brasil, conforme já explanado no início, seguiu como pioneiro na elaboração de uma lei regularizando o âmbito da *internet* e prevendo sanções àqueles que não agem em conformidade com a sociedade juridicamente definida. Mesmo neste contexto, há ainda uma grande discussão mundial acerca da *internet* e a rede ser um lugar livre para manifestação sem haver a intervenção de um Estado dentro dela. Conforme institui o Projeto do Código de Honra das Nações Unidas em 1952, verifica-se o fundamento da elaboração de uma lei que regule a *internet* e a rede:

[...] a liberdade de informação e da imprensa é um direito fundamental do homem e o ponto de referência de todas as liberdades reconhecidas na Carta das Nações Unidas e proclamadas na Declaração Universal dos Direitos do Homem [...]. Essa liberdade estará melhor protegida se, com um esforço sério de vontade, os responsáveis da imprensa e da informação, qualquer que seja o modo de expressão utilizado, não deixarem jamais enfraquecer o sentimento da própria responsabilidade e passarem a se compenetrar sempre mais da obrigação moral que lhes impõe de ser verídicos e de aspirar à verdade na exposição, na explicação e na interpretação dos fatos [...] O exercício honrado da profissão exige a dedicação ao bem público (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1952, p. 25).

É com o Marco Civil da Internet, a criação de uma legislação que trata especificamente do assunto, que surgem outros questionamentos ao longo da prática, como é o caso da coleta e comercialização não autorizados de dados que se destinam aos anúncios direcionados, de forma que ficou mais enfático com o uso das redes sociais como *Facebook*, *Instagram*, *Youtube* e os próprios sites das empresas de forma geral. Analisa-se, de forma sucinta, a definição do que é o

provedor de conteúdo e como é a atuação perante a publicidade e a coleta de dados que ocorre na *internet*.

### 3 Definição de provedor de conteúdo e como é a atuação perante as publicidades e coleta de dados

O presente trabalho tem como escopo o entendimento e a busca do direcionamento da responsabilidade civil do provedor de conteúdo da *internet* que surgiu historicamente após a disseminação do acesso a ela no que consiste à multidisciplinaridade vinculada ao direito do consumidor e a disseminação das publicidades e comercialização não autorizada dos dados destinados aos anúncios direcionados.

De fato, a *internet* facilitou a integração global de maneira positiva, mas veio com ela as ocorrências jurídicas cometidas na rede, motivo pelo qual ensejou o referido estudo, de acordo com a compreensão dos doutrinadores do direito e em razão do Marco Civil da Internet, dando origem à Lei de número 12.965, publicada no dia 23 de abril de 2014. Inicia-se o estudo com a definição básica da *internet*:

[...] a *Internet* pode ser definida como uma rede internacional de computadores conectados entre si. É um meio de comunicação que possibilita o intercâmbio de informações de toda natureza, em escala global, com um nível de interatividade jamais visto anteriormente (LEONARDI, 2012, p. 70).

Porém, a problemática do assunto está inserida em um cenário onde não foi criado um órgão específico ou sistema governamental global que exerça controle de forma legislativa, penal e preventiva sobre a *internet* e o que acontece em seu meio, conforme aduz Leonardi (2012, p. 70).

Ainda de acordo com Leonardi (2012, p. 70), tal regularização do meio da *internet* é feito dentro de cada país sobre sua ótica e legislação, sem abranger uma ótica global, sendo que se trata de um assunto que diz respeito a todas as nações indubitavelmente. Como o autor já citado se refere, os usuários encontram-se submetidos à soberania do Estado em que se encontram, mas interligados a uma rede global que pode não respeitar o mesmo espaço e acesso que outro Estado o faz.

Já os provedores são definidos como aqueles que são os intermediários necessários para que os usuários da *internet* tenham acesso a ela. De acordo com a referência:

[...] provedor de serviços de *Internet* é gênero do qual as demais categorias (provedor de *backhome*, provedor de acesso, provedor de correio eletrônico, provedor de hospedagem e provedor de conteúdo) são espécies. O provedor de serviços de *Internet* é a pessoa natural ou jurídica que fornece serviços relacionados ao funcionamento da *Internet*, ou por meio dela (LEONARDI, 2012, p.72).

Portanto, pontua-se uma grande distinção entre o provedor de serviços da *internet* e os demais provedores em outras características. Segundo Leonardi (2012, p. 72), essa confusão é comum em razão de que a maioria dos principais provedores de serviços de *internet* funcionam como provedores de conteúdo, hospedagem, acesso e correio eletrônico. Ressalta-se que tal distinção para o estudo deste artigo é absolutamente necessária para melhor compreensão do operador do direito.

Por ser tratar de um assunto esparso e de grande quantidade doutrinária, optou-se pelo

termo acerca da responsabilidade civil dos provedores de conteúdo que são, na ótica de Parentoni (2010, p. 23), “os sujeitos de direito responsáveis por deixar disponíveis as informações na rede de *internet* sendo em espaço próprio ou de terceiros”, de forma a se analisar a possibilidade da responsabilidade perante a disposição das publicidades e da proteção às informações e acesso de dados no âmbito da *internet*. Ainda sobre o provedor de conteúdo, outra definição importante apontada por Moraes (2015, p. 83) demonstra que o provedor de conteúdo, também chamado de provedor de serviços de informações refere-se a uma entidade que disponibiliza informações de interesse por intermédio do serviço de conexão à *internet*.

Neste sentido, os provedores de conteúdo são aqueles que disponibilizam literalmente o conteúdo *online*, como o caso de blogues, vídeos, músicas e arquivos, sendo todos estes acessíveis aos usuários em diversos formatos. Tal definição consta na Lei nº 12.965/2014, bem como presente na jurisprudência, antes mesmo de sua publicação, ao longo dos julgados.

No caso em tela, dos provedores de conteúdo mais conhecidos mundialmente, mencionam-se o *Google*, *sites* de blogues, fóruns de discussão e ainda os canais de compartilhamento de vídeos, como o *Youtube*, assim como o grande crescimento dos *sites* de relacionamentos virtuais, os quais permitem que os indivíduos construam um perfil público ou privado, articulem a lista de usuários que terão acesso ao seu perfil, o que será compartilhado e também visualizem a conexão das outras pessoas estabelecidas pelos usuários, sendo tudo isso o que ocorre com o conhecido *Facebook*, conforme expõe Moraes (2015, p. 82-83).

Como explica ainda Leonardi (2007, p. 27 *apud* MORAES, 2015, p. 83), em boa parte da literatura informática e o que existe na doutrina jurídica acerca da *internet*, há a disposição comum em empregar expressões de provedor de informação e provedor de conteúdo como equivalentes, mesmo que essa definição não seja exata. Explica-se que o provedor de informação será aquele em que toda pessoa natural ou jurídica seja responsável pelas informações divulgadas através da *internet*. Ou seja, é o efetivo autor da informação que irá disponibilizá-la por meio de um provedor de conteúdo. Assim, o entendimento recai que o provedor de conteúdo será toda pessoa natural ou jurídica que disponibiliza no âmbito eletrônico as informações que são criadas ou mesmo desenvolvidas pelos provedores de informação, de forma a se utilizarem para armazenar os servidores próprios ou os serviços de provedor de hospedagem. Com essa definição, pode-se concluir que os provedores de conteúdo são os locais em que os provedores de informação atuam, ou seja, o *Instagram*, por exemplo, poderá ser um local de provedor de conteúdo em que os *influenciars*, antigamente chamados de “blogueiros”, são aqueles que disponibilizam as informações, por meio de publicidade, pagas ou não, e a geração de conteúdo de forma completa.

A definição traçada pelo autor acima citado sobre a origem da *internet* traz bastante clareza quanto ao entendimento básico da sistemática e do avanço da legislação que levaram à Lei do Marco Civil, mas, para enriquecer o estudo, observa-se que há duas linhas que defendem a origem da *internet*, sendo a primeira pelo meio militar e uma segunda corrente, a qual defende o surgimento desta pela origem acadêmica que é voltada tal rede de comunicação global.

[...] para a primeira corrente, a origem da *Internet* remonta ao final da década de 60 e início da década de 70. Nessa época, o Departamento de Defesa dos Estados Unidos criou uma rede conectando os computadores de diversas unidades militares, possibilitando a transferência de documentos e informações entre elas[2]. Essa rede, denominada ARPAnet (Agência para Projetos de Pesquisa Avançada), seria o embrião da *Internet*. Se essa foi realmente a origem da *Internet*,

o Departamento de Defesa dos Estados Unidos mal sabia que tinha em mãos, em plena Guerra Fria, uma das tecnologias mais revolucionárias da história recente da humanidade (PARENTONI, 2015, p. 1).

A segunda corrente, ainda conforme o texto de Parentoni (2015, p. 2), descreve o olhar de antes do surgimento da ARPAnet:

[...] para a segunda corrente, muito antes do surgimento da ARPAnet universidades norte-americanas já conduziam pesquisas avançadas com redes de computador do tipo *packet switched*. Assim, teria sido a ampliação dessas redes, com a entrada de outras universidades e órgãos governamentais, a fonte da *Internet* (PARENTONI, 2015, p. 02).

Para ambas as correntes definidas, o objetivo seria o mesmo: desvincular a informação da sua base material, permitindo a simultânea comunicação em diversos pontos do planeta, de forma a que todos tenham acesso, de acordo com Parentoni (2015, p. 2).

Entretanto, importante lembrar que mesmo havendo a liberdade e o desenvolvimento da *internet*, bem como o respeito às garantias constitucionais, ela não foi sempre utilizada para a disseminação de comunicação e conteúdo de excelência na rede. Aliás, a rede já foi usada de forma agressiva e trágica, a fim de prejudicar terceiros. Ainda neste contexto, é importante lembrar que o *cyberspace*, ou espaço virtual não interage como um Estado soberano sobre as pessoas, sendo apenas, de acordo com Leonardi (2012, p. 24), uma representação de audiovisual criada e mantida por sistemas informáticos e programas de computador, bem como os aplicativos dos celulares que rondam o espaço virtual.

Como exemplo de rede social em que o homem interage, dentre tantas existentes, conforme já citado, encontra-se em destaque o *Facebook*, que tem 1,65 bilhão de usuários mundiais, sendo 61,2 milhões de brasileiros, conforme pesquisa publicada no site do G1 e UOL no ano de 2016, entre os meses de junho e julho (MORAES, 2015, p. 84). De acordo com Moraes (2015, p. 84), antes do surgimento desta rede social, disseminada mundialmente, houve a interação com o *Orkut*. Há uma grande discussão acerca destas redes sociais e suas derivadas, sendo ao mesmo tempo provedores de conteúdo e provedores de informação, definindo apenas como disseminadora das mensagens e imagens.

O autor Leonardi (2012, p. 25), descreve na sua obra que a tutela dos direitos lesados dentro do espaço virtual, ou seja, na *internet*, encontra diversas barreiras e dificuldades legislativas e práticas. Recordar-se que não é necessário que o operador do direito tenha conhecimentos específicos da *internet* e precise exaurir o seu estudo. Apenas sabendo diferenciar e conceituar os aspectos técnicos da rede, basta também o conhecimento da atual Lei nº 12.965 e suas diferenciações básicas, combinado com o estatuto civil brasileiro.

Todas estas definições apresentadas ao longo do texto, trazem a clareza do assunto quanto ao provedor de conteúdo e, como ainda será visto ao longo desta monografia, a responsabilidade civil abarcada no Brasil, desde o projeto até a promulgação da Lei do Marco Civil da Internet, que surge para garantir a segurança jurídica ao usuário.

#### **4 A responsabilidade civil: no âmbito civil e a responsabilidade do provedor de conteúdo**

Uma vez delimitado o provedor de conteúdo e, com a breve contextualização da legislação acerca do tema, parte-se agora para o estudo da responsabilidade civil dos provedores no bojo

do Marco Civil da Internet, que surgiu com a Lei nº 12.965/2014, sendo necessária breve explanação sobre a responsabilidade civil no âmbito do direito brasileiro. Em uma definição abordada pela doutrina, a palavra responsabilidade, de acordo com Gonçalves (2017, p. 11), tem como sua origem latina *spondeo*, acepção essa que vincula o devedor nos contratos verbais do direito romano. Ainda nesta demarcação, o autor afirma que toda atividade que traz prejuízo acarreta a responsabilidade.

Em consequência, a responsabilidade exprime ideia de restauração de equilíbrio, de contraprestação, de reparação de dano. É por este motivo que o responsável, conforme define o autor, quando violada determinada norma, expõe-se às consequências não desejadas que decorram da conduta que dele emanou de forma danosa, compelido, portanto, a reestabelecer a situação ao seu *status quo* (GONÇALVES, 2017, p. 12). Gonçalves, ainda em sua obra, aborda a distinção entre obrigação e responsabilidade:

A distinção entre obrigação e responsabilidade começou a ser feita na Alemanha, discriminando-se, na relação obrigacional, dois momentos distintos: o do débito (*Schuld*), consistindo na obrigação de realizar a prestação e dependente de ação ou omissão do devedor, e o da responsabilidade (*Haftung*), em que se faculta ao credor atacar e executar o patrimônio do devedor a fim de obter o pagamento devido ou indenização pelos prejuízos causados em virtude do inadimplemento da obrigação originária na forma previamente estabelecida (GONÇALVES, 2017, p. 13-14).

Assim, distingue-se a obrigação por ser definida pelo vínculo jurídico conferido ao credor, o direito de exigir do devedor a prestação e o cumprimento desta, quando a obrigação que não foi cumprida de forma livre e espontânea surgirá, portanto, a responsabilidade é a forma facultativa de o credor cobrar, de uma forma incisiva que poderá recair sobre os bens do devedor, para cobrir os prejuízos.

Conceituado na obra de Dias (2006, p. 42), a responsabilidade será a ação decorrente do homem expressando seu comportamento em razão de um dever ou de uma obrigação, frisando a situação de que, aquele que violou o dever jurídico e, conseqüentemente, causou danos à terceiro, terá como obrigação o ressarcimento ou mesmo indenizar o ofendido. O prejuízo causado poderá ser moral, quando houver ofensa ao nome, à reputação e à honra da vítima, e material, quando causar diminuição do patrimônio de uma pessoa, o que se afirma quando a responsabilidade civil existirá quando houver existência de um dano e uma vítima nascida desta conduta. E será sempre necessária a indenização ao causar um dano, conforme aduz a afirmativa:

[...] seria escandaloso que alguém causasse mal a outrem e não sofresse nenhum tipo de sanção; não pagasse pelo dano inferido. Seria o mesmo que afirmar à própria vítima: causei a você um agravo moral, porém não reclame a reparação pecuniária, porque isso te desacreditaria frente aos demais (SANTOS, 2016, p. 62).

Ainda há a diferença entre a responsabilidade civil objetiva e a responsabilidade civil subjetiva, neste caso, a culpa dentro desta responsabilidade usada pelos doutrinadores como “teoria da culpa” ou “subjetiva”. Deveria ter fundamento nela para haver responsabilidade civil, pois se não estivesse presente no caso, não haveria que se falar nela.

Em razão da responsabilidade civil objetiva, esta é prescindida totalmente de prova de culpa, sendo independente desta, neste contexto, sendo adotada como a corrente tradicional

(GONÇALVES, 2017, p. 47). Neste sentido, o autor citado tem como esta definição não sendo unânime no âmbito jurídico brasileiro. Como dinamiza o Gonçalves (2017, p. 47), neste caso, não há o que se falar entre a escolha de uma ou outra exclusivamente, em diversos diplomas brasileiros, mas há a escolha de ambas as responsabilidades aplicadas a cada caso concreto. No Brasil, há o posicionamento de diversos doutrinadores acerca da responsabilidade que se faz importante serem destacados, no entanto, há a disposição de que existem as duas abordagens de verificação da responsabilidade civil objetiva e subjetiva na prática civil.

É necessário verificar que há três requisitos da responsabilidade que ensejam o dever de indenizar. O primeiro caracteriza-se como a existência de uma ação comissiva ou omissiva apresentando-se como ato ilícito ou lícito, pois ao lado da culpa como fundamento da responsabilidade civil há o risco. Outro requisito é caracterizado como a ocorrência de um dano moral ou patrimonial causado à vítima e, por último, o nexo de causalidade que deve haver entre o dano e a ação, constituindo fato gerador de responsabilidade. Venosa (2012, p. 13), afirma serem quatro elementos para o dever de indenizar: ação ou omissão voluntária, nexo causal, dano e culpa.

Por outro lado, conforme observado, Gonçalves (2017, p. 53-54) leciona que são quatro elementos pressupostos da responsabilidade civil: a ação ou omissão, culpa ou dolo do agente, nexo de causalidade e dano. Outro doutrinador importante no âmbito brasileiro, Cavalieri Filho (2016, p. 33) afirma existirem três elementos: a conduta culposa do agente, nexo causal e o dano. Verifica-se na visão de Scherkerkewitz (2014, p. 156-157), que se adotou a posição objetiva no caso da abordagem da responsabilidade civil do provedor de conteúdo, bastando para tal o dano e o nexo de causalidade que surgiu de uma ação ou omissão, para nascer a responsabilidade civil. Logo se verifica a evolução da ideia de separação de culpa que não é confundida com a responsabilidade penal, onde a pena será a de reparação do dano derivada da culpa pelo ilícito.

Os pressupostos legais da responsabilidade civil encontram-se pautados no artigo 186 do Código Civil brasileiro: “Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito” (BRASIL, 2002). Portanto, verifica-se que não há unanimidade doutrinária em relação aos elementos que estruturam a responsabilidade civil e os pressupostos do dever de indenizar, mas a primeira conclusão que pode ser observada, na visão de Tartuce (2018, p. 213) é que a doutrina continua considerando a “culpa” como genérica, em outras palavras, a culpa é um pressuposto do dever de indenizar. Ainda afirma que há outros doutrinadores que expõem que a culpa genérica é um elemento accidental da responsabilidade civil.

Neste sentido explanado, conclui-se com base nos doutrinadores já citados e de acordo com a obra de Tartuce (2018, p. 212), que há quatro pressupostos do dever de indenizar: (i) conduta humana; (ii) culpa genérica ou *lato sensu*; (iii) Nexo de causalidade; (iv) Dano ou prejuízo. Reparar é um dever e assumir o erro, mesmo que seja raro, o caráter de uma pena privada e uma sanção pelo comportamento do agente de forma ilícita causando um dano, sendo assim que o credor não deva comprovar o prejuízo material, como se dá nas prestações de reparação pecuniária.

Insta mencionar, por fim, o entendimento da “Teoria do Risco” que claramente é “todo o prejuízo deve ser atribuído ao autor e reparado por quem o causou, independentemente de ter ou não agido com culpa” (CAVALIERI FILHO, 2016, p. 142), tendo tal teoria surgimento

na França, no final do século XIX, como uma teoria de tentar minimizar a superioridade de condições de empresas no exercício das suas atividades, onde é pautada a responsabilidade objetiva. Já a responsabilidade subjetiva pauta-se na “Teoria da Culpa”, conforme já explanado, de forma que é necessário haver culpa para haver o dever de indenizar, como expõe Tartuce (2018, p. 214).

É nesse contexto que há grande preocupação com os provedores da *internet*, especialmente os de conteúdo, em terem consciência da sua responsabilidade e obrigação moral, de serem verídicos e protegerem o direito à privacidade de terceiros, lugar onde se insere o Projeto de Lei do Marco Civil da Internet no Brasil sendo absolutamente necessário haver uma definição, planejamento e sanção, quanto ao acesso e uso da *internet*. No bojo da obra Gonçalves (2017, p. 112), evidencia-se como deveria ser procedida a violação à vida íntima do usuário da *internet* pelo provedor de conteúdo:

[...] havendo ofensa à intimidade, à vida privada, à honra e à imagem das pessoas, podem ser responsabilizados não somente os autores da ofensa como também os que contribuíram para a sua divulgação [...] é objetiva a responsabilidade provedor, quando se trata da hipótese de *information providers*, em que incorpora a página ou o site, pois uma vez que aloja a informação transmitida pelo site ou página, assume o risco de eventual ataque a direito personalíssimo de terceiro (GONÇALVES, 2017, p. 112).

Nesta ótica verifica-se que é usada, antes da publicação da lei, a responsabilidade objetiva quanto aos danos causados à personalidade de outra pessoa, conforme a doutrina do citado autor. É importante salientar que com a evolução da *internet* é notável o maior acesso das pessoas a ela e trouxe grandes confusões à vida íntima das pessoas, de acordo com Bastos:

[...] a evolução tecnológica torna possível uma devassa da vida íntima das pessoas, implantada por ocasião das primeiras declarações de direitos. [...] Nada obstante isto, na época atual, as teleobjetivas, assim como os aparelhos eletrônicos de ausculta, tornam muito facilmente devassável a vida íntima das pessoas. É certo que essa intimidade já encontra proteção em uma série de direitos individuais do tipo violação de domicílio, sigilo de correspondência etc. Sem embargo disso, sentiu-se a necessidade de proteger especificamente a imagem das pessoas, a sua vida privada, a sua intimidade (BASTOS, 2004, p. 61).

Portanto, mesmo havendo diversas proteções à intimidade e a liberdade de expressão, inclusive constitucionalmente e em tratados de direitos humanos com o avanço desta prática, a vida íntima pode sofrer violações. Foi pautado nesta ideia o projeto de lei do Marco Civil da Internet e a sua urgência em ser promulgado pela Presidente Dilma Rousseff na época. O Marco Civil da Internet teve intensa discussão e nota-se que vários setores da sociedade agregaram com sugestões e realização de várias audiências públicas para melhor esclarecimento e debates sobre o tema.

Posto isto, com a promulgação da Lei nº 12.965/2014, é observado mundialmente que o Brasil não entende apenas a *internet* como um simples avanço tecnológico, mas sim como algo que pode fortalecer a cidadania e aumentar a cultura do povo, conforme afirma na sua obra Scherkerkewitz (2014, p. 156).

Como definido nos subitens anteriores, o provedor de conteúdo, também chamado de provedores de serviços de informações, é a entidade que proporciona aos provedores a disponibilização do conteúdo e informação, confeccionadas para os provedores de informação

(pessoa jurídica ou natural que é o responsável pela criação do conteúdo disponibilizado na internet), entendimento este encontrado na obra de Leonardi (2012).

Repara-se que a responsabilidade do provedor está intimamente relacionada com as relações que são desenvolvidas na sociedade globalizada dentro do ambiente considerado como o *cyberspace*, supracitado no presente artigo, ficando neste caso, conforme define Souza (2005), que por esta razão não há o que se falar em afastamento de alegações incabíveis em que a *internet* é um espaço particular e que as regras jurídicas do mundo físico não poderiam ser aplicadas. Ainda, é notório perceber cada vez mais que o ciberespaço possui grande influência no mundo real em diversos aspectos.

[...] a atividade e o uso da Internet é uma atividade potencialmente perigosa e que, apesar de não ser considerada como um ambiente hostil, usá-la pode trazer sérios danos fazendo com que os prestadores de serviço, neste sentido, possuem mais conhecimento sobre os riscos que podem acarretar à sua atividade como os próprios usuários que estão cada vez mais presentes nas redes e publicando cada vez mais conteúdo (SCHERKERKEWITZ, 2014, p. 161).

Neste sentido, de acordo com a citação, verifica-se a aplicação concreta da já tratada “Teoria do Risco”. Em sistemática tratada na obra de Sarlet (2012, p. 25), pontuam-se os limites dos direitos fundamentais, tratando da liberdade expressão, prevista no inciso IX do artigo 5º da Constituição Federal de 1988, já citado, e que, a despeito de não estar sujeita à reserva legal, pode entrar em colisão com outros direitos fundamentais, no caso do assunto tratado em tela, como os direitos à intimidade, à honra e à imagem tratados no inciso X do artigo 5º da Carta Magna que diz: “São invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação”, direitos estes igualmente não sujeitos à reserva de lei.

Para resolução deste conflito entre direitos fundamentais, afirma Sarlet (2012, p. 26), que deve ser necessária uma fundamentação intersubjetivamente controlável, não só identificando os valores trabalhados no caso concreto, mas sim, construir e moldar os critérios de aplicar os direitos fundamentais de forma racional, cabendo ao aplicador do direito conferir a importância distinta aos valores por eles densificados, conceito esse que incide os limites aos próprios limites dos direitos fundamentais.

Não se pode esquecer, ainda conforme o autor acima, que mesmo não sendo necessária a prova de culpa do provedor para que o dano seja ressarcido, é necessária a prova do nexo de causalidade entre o dano, a responsabilidade do provedor e a prova do dano em si. Dado o exposto, Tartuce (2015, p. 424) na sua obra descreve que com o Marco Civil da Internet, conforme o artigo 18 da lei:

[...] o provedor de conexão à Internet não será responsabilizado civilmente por danos decorrentes de conteúdo gerado por terceiros. Em complemento, estabelece em seu art. 19 que, com o intuito de assegurar a liberdade de expressão e impedir a censura, o provedor de aplicações de Internet somente poderá ser responsabilizado civilmente por danos decorrentes de conteúdo gerado por terceiros se, após ordem judicial específica, não tomar as providências para, no âmbito e nos limites técnicos do seu serviço e dentro do prazo assinalado, tornar indisponível o conteúdo apontado como infringente (TARTUCE, 2015, p. 424).

Para o autor acima citado, houve uma adoção da responsabilidade subjetiva agravada, havendo neste caso somente se existir o caso de desobediência de ordem judicial, conforme é

verificado nas jurisprudências a serem analisadas a seguir.

Como afirma Sherkerkewitz (2014), o provedor não possui a responsabilidade de checar o conteúdo de cada página que aloja, mas os problemas relacionados com este conteúdo e, havendo sua comunicação, devem providenciar a retirada destes do ar, sob pena de responsabilidade, como aconteceu com o Recurso Especial nº 1.396.417/MG (2013/0251751-0), analisado pelo Superior Tribunal de Justiça, sob a relatoria da Ministra Nancy Andrighi com o polo ativo recorrente atuando o Google Brasil Internet Ltda e, como polo passivo recorrido a empresa privada Automax Comercial Ltda. No recurso discutia-se sobre a responsabilidade dos provedores de conteúdo quanto o conteúdo postado, notadamente as informações violadoras de direitos autorais (BRASIL, 2013a).

No julgamento do caso foi decidido no sentido que o provedor quando não faz a verificação do site de ofício dos conteúdos, não constitui atividade intrínseca ao serviço prestado, de modo que não se pode reputar tal omissão como defeituosa, de acordo com o artigo 14 do Código de Defesa do Consumidor que diz:

O fornecedor de serviços responde, independentemente da existência de culpa, pela reparação dos danos causados aos consumidores por defeitos relativos à prestação dos serviços, bem como por informações insuficientes ou inadequadas sobre sua fruição e riscos (BRASIL, 1990).

O recurso e seu julgamento visaram o princípio da liberdade de expressão, sendo incabível ao site verificar antecipadamente cada conteúdo nele postado por seus usuários. Mas assevera que o provedor que tiver comunicação de que há conteúdo ilícito ou ofensivo a direito autoral, deve promover sua retirada no prazo de 24 horas, tendo como justificativa que este prazo é necessário para verificação da veracidade das informações, provando que estão agindo com diligência, como aduz Sherkerkewitz (2014, p. 124).

Tal cumprimento do dever de remoção preventiva de mensagens que sejam consideradas ilegais deve ser condicionado à indicação por parte do denunciante em que estiver inserido o conteúdo. Caso o provedor não o faça, corre em pena de responder solidariamente com o autor direto do dano em virtude da omissão praticada. É neste contexto que se insere o artigo 19 da Lei nº 12.965/2014:

[...] com o intuito de assegurar a liberdade de expressão e impedir a censura, o provedor de aplicações de Internet somente poderá ser responsabilizado civilmente por danos decorrentes de conteúdo gerado por terceiros se, após ordem judicial específica, não tomar as providências para, no âmbito e nos limites técnicos do seu serviço e dentro do prazo assinalado, tornar indisponível conteúdo apontado como infringente, ressalvadas as disposições legais em contrário (BRASIL, 2014a).

Restando controvertido o debate em relação à ilicitude do conteúdo que será publicado na Internet por parte do provedor de conteúdo<sup>1</sup>, afirma Leonardi:

1 Neste sentido, a 14ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça de Minas Gerais, na apelação cível nº 0223346-29.2013.8.13.0672 em 2018, teve a consideração que “Enquanto não são notificados pela conduta ofensiva dos seus usuários, os provedores não são responsáveis pelos danos morais sofridos pelo ofendido. Os provedores de serviços da internet apenas serão responsáveis pelos danos causados a terceiros decorrentes de atos ilícitos praticados pelos seus usuários, se notificados a respeito do conteúdo divulgado, permanecerem inertes, não retirando da rede as informações lesivas”, utilizando-se também dos precedentes do Superior Tribunal de Justiça firma o entendimento que “não basta a inércia em relação à notificação extrajudicial, realizada através da ferramenta de denúncia disponibilizada pelo provedor, para que se configure o dever de indenizar, sendo necessário o descumprimento de ordem judicial, determinando a retirada do conteúdo. Se as imagens são localizadas em site de busca de propriedade do réu, este deve ser responsabilizado pela exclusão do conteúdo” (BRASIL, 2018a).

[...] havendo controvérsias sobre a ilicitude do conteúdo, e não tendo ocorrido violação dos termos de uso do *website*, não devem os provedores de conteúdo remover ou bloquear o acesso às informações disponibilizadas, mas sim, aguardar a resolução dos problemas pelo o poder judiciário, aquém caberá decidir se houve ou não excesso do exercício das liberdades de comunicação e de manifestação de pensamento, violação de direito autorais ou de propriedade intelectual, entre outras práticas passíveis de lesar direitos alheio, e determinando, em caso positivo, as providências necessárias para fazer cessar a prática do ilícito [...] Tal solução é a que melhor atende os interesses da vítima tendo como vantagem não sujeitar o provedor a emitir juízo de valor sobre a ilicitude do conteúdo o que poderia causar distorções graves ou decisões arbitrárias (LEONARDI, 2012, p. 182).

Neste contexto, outro julgado interessante acerca do provedor de conteúdo, novamente, definidos como aqueles responsáveis pelo conteúdo que são divulgados sem haver diferença entre os conteúdos produzidos por eles ou por terceiros no que afirma a doutrina de Sherkerkewitz (2014), traz a análise do Agravo Regimental no Agravo em Recurso Especial nº 308.163/RS, da 4ª turma, julgado no dia 14 de maio de 2013 e relaciona-se quanto a um perfil criado no Orkut (antiga rede de relacionamentos, como o *Facebook* e *Instagram*), contendo informações ofensivas, em que não houve retirada imediata por parte do Google, sendo acarretado, portanto, a responsabilidade solidária desta. No processo, o próprio recorrente, no caso o Google, afirmou não ter retirado imediatamente as mensagens, as quais apenas pela simples leitura das publicações ensejaria a constatação do conteúdo ofensivo (BRASIL, 2013b).

Por fim, em julgado mais recente, há a ação que foi proposta entre a empresa Locaweb Serviços de Internet S.A como ré e SP Cred Assessoria Executiva de Cobrança de Serviços Ltda como autora da ação ordinária de obrigação de fazer que teve como objeto a remoção provedor na internet site que se utiliza indevidamente do nome, CNPJ (Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas) e endereço da autora para aplicar golpes em vítimas indeterminadas, abstendo-se de exibir novas páginas com as mesmas características. A situação comporta a posição da ré ter disponibilizado no conteúdo do seu site, uma outra página usando o mesmo nome da autora para aplicar golpes em terceiros.

Na instrução foi concedida a tutela antecipada em 1ª instância para que a ré retirasse do ar conforme solicitado, todo o conteúdo que fosse do nome da empresa falsa que se utilizava da marca da autora para aplicar os golpes, além de monitorar em seu sítio aquilo que fosse disponibilizado posteriormente. Em julgamento do Agravo de Instrumento nº 2022283-90.2017.8.26.0000, julgado em 31 de março de 2017, interposto pela ré, foi negado o provimento afirmando que é possível que a empresa Locaweb pudesse manter um controle do que é disponibilizado no conteúdo do seu site e o que posteriormente vier a ser publicado acarretando, portanto, a responsabilidade civil do provedor, ora ré, por conteúdo gerado por terceiros.

Ainda sob a perspectiva do Superior Tribunal de Justiça, a 4ª Turma firmou entendimento de que a abordagem da responsabilidade civil dos provedores de conteúdo na *internet* deve ser considerada uma responsabilidade subjetiva, com a análise dos pressupostos: (i) ao ser comunicado de que determinado texto ou imagem tem conteúdo ilícito, por ser ofensivo, não atua de forma ágil, retirando o material do ar imediatamente, passando a responder solidariamente com o autor direto do dano, em virtude da omissão em que incide; (ii) não mantiver um sistema ou não adotar providências, que estiverem tecnicamente ao seu alcance, de modo a possibilitar a identificação do usuário responsável pela divulgação ou a individuação dele, a fim de coibir o

anonimato (BRASIL, 2014b).

O que interessa para mencionar, neste momento, é que a responsabilidade surge do exercício da atividade de proteção de dados que viole a atual Lei Geral de Proteção de Dados. Entende-se, por essa expressão, que o legislador reconhece que a proteção de dados é um microsistema, com normas previstas em diversas leis, sendo a LGPD a sua base estrutural.

De forma sucinta, perante a análise que será inserida no presente estudo, busca-se demonstrar que o Marco Civil da Internet abordou novas formas de entendimento também voltados para a publicidade em razão de verificar como problemática qual o posicionamento brasileiro frente à coleta e comercialização não autorizada de dados destinados a anúncios direcionados. Dessa forma, inclui-se como questionamento se o provedor de conteúdo terá responsabilidade perante a coleta e comercialização desses dados, para tanto, analisa-se inicialmente o que é o provedor de conteúdo.

## 5 Considerações finais

Este estudo teve como a principal finalidade analisar os pontos de inflexão que se referem à publicidade e aos anúncios direcionados em relação à captação de dados pelos meios eletrônicos.

Com base nesse entendimento é válido destacar que o direito do consumidor é um direito fundamental e que a sua observância, também diante do que existem nas limitações sobre as publicidades no Brasil e diante do que existem nas limitações sobre as publicidades no Brasil, precisa estar em consonância com o Marco Civil da Internet e a Lei Geral de Proteção de Dados, em especial nas últimas décadas com os avanços tecnológicos e no fortalecimento das relações consumidoras através da *internet*.

Viceja a discussão, portanto, a finalidade de verificar quais são os reflexos jurídicos que advém da utilização dos dados dos usuários nos contratos eletrônicos estão dispostos sobre a prática não rara de que o mercado, principalmente no interior das redes sociais e dos serviços gratuitos que são fornecidos na *internet*, demonstra que há a promoção de comercializar dos dados de usuário. Essa prática, em uma pronta análise, pode ser lícita, desde que seja possível colocar uma autorização para que seja possível essa comercialização. Esse exemplo é claramente encontrado por qualquer pessoa a ingressar em sites de grandes empresas e que possuem uma equipe multidisciplinar que capta os dados dos clientes. Nesses sites, atualmente, há sempre a mensagem sobre a política de uso de dados e o uso de *cookies*, analisando se o usuário aceita e concorda com os termos.

O fenômeno encontra-se sob a ótica de diversos ramos do direito, como é o caso do direito contratual e do direito civil. Quando se analisou a possibilidade de acarretar a responsabilidade civil do provedor de conteúdo, trata-se de uma matéria que corresponde também ao que será encontrado em casos concretos que se utiliza de dados e captação dessas informações sem a autorização do usuário de forma correta e que esteja de acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados.

## Referências

BASTOS, Celso Ribeiro. *Comentários à Constituição do Brasil*. vol. 4. São Paulo: Saraiva, 2004.

BRASIL. *Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8078.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8078.htm)>. Acesso em: 06 jul. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 06 jul. 2021.

BRASIL. *Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014*. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm)>. Acesso em: 08 jul. 2021.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça (3ª Turma). *Recurso Especial nº 1396417 MG 2013/0251751-0*. Rel. Min. Nancy Andrighi. Julgado em 7 nov. 2013. Publicado em 25 nov. 2013a. Disponível em: <<https://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/24737941/recurso-especial-resp-1396417-mg-2013-0251751-0-stj/relatorio-e-voto-24737943>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça (4ª Turma). *Agravo Regimental no Agravo em Recurso Especial nº 308.163/RS 2013/0061472-4*. Rel. Min. Marco Buzzi. Julgado em 14 mar. 2013. Publicado em 21 mai. 2013b. Disponível em: <<https://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/23325834/agravo-regimental-no-agravo-em-recurso-especial-agrg-no-aresp-308163-rs-2013-0061472-4-stj/inteiro-teor-23325835>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. Tribunal de Justiça de São Paulo (20ª Câmara de Direito Privado). *Agravo de Instrumento nº 2022283-90.2017.8.26.0000*. Rel. Rebello Pinho. Julgado 27 mar. 2017. Disponível em: <<https://tj-sp.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/445421267/agravo-de-instrumento-ai-20222839020178260000-sp-2022283-9020178260000/inteiro-teor-445421284/amp>>. Acesso em: 08 jul. 2021.

CAVALIERI FILHO, Sérgio. *Programa de Responsabilidade Civil*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Malheiros, 2016.

CÉZAR, Daniel; BARRETO JR., Irineu Francisco. *Marco civil da Internet e neutralidade na rede: aspectos jurídicos e tecnológicos*. Santa Maria: Revista Eletrônica do Curso de Direito, vol. 12, n. 1, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/23288/pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

DIAS, José de Aguiar. *Da Responsabilidade Civil*. 11. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

GONÇALVES, Carlos Roberto Gonçalves. *Direito Civil Brasileiro: vol. 4 – Responsabilidade Civil*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

LEONARDI, Marcel (et al.). *Responsabilidade Civil na Internet e nos demais Meios de Comunicação*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

MORAES, Thiago Guimarães. *Responsabilidade Civil dos Provedores de Conteúdo da Internet*. Brasília: Revista Brasileira de Direito Civil, vol. 4. p. 02-21, abr./jun. 2015. Disponível em: <<https://rbdcivil.ibdcivil.org.br/rbdc/article/view/100/97#>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Projeto de Honra da Organização das Nações Unidas de 1952*. Disponível em: <[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao\\_civil/](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civil/)>

normativa\_internacional/Sistema\_ONU/SU.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

PARENTONI, Leonardo Netto. *Breves notas sobre a responsabilidade civil dos provedores de serviços na internet*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010. Disponível em: <<https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/26549>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SANTARÉM, Paulo Rená da Silva. *O direito Achado na Rede: a emergência do acesso à Internet como direito fundamental no Brasil*. Brasília: UNB, 2010.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A Eficácia dos Direitos Fundamentais – Uma Teoria Geral dos Direitos Fundamentais na Perspectiva Constitucional*. 11. ed. São Paulo: Livraria do Advogado, 2012.

SHERKERKEWITZ, Iso Chaitz. *Direito e Internet*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

SOUZA, Lícia G. B. S. *Aspectos da Responsabilidade Civil no Âmbito da Internet*. Brasília: Unilegis, 2005.

TATURCE, Flávio. *Manual de Direito Civil – Vol. único*. 5. ed. São Paulo: Método, 2015.

TARTUCE, Flávio. *Manual de Responsabilidade Civil: volume único*. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

VENOSA, Silvio de Salvo. *Direito Civil: responsabilidade civil*. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2011.



# A MÚSICA COMO COADJUVANTE NA METODOLOGIA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*MUSIC AS AN ADJUNCT TO THE TEACHING METHODOLOGY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION*

*Cleidiane Tebas Viana Alves*

Prefeitura Municipal de Ibitirama, Espírito Santo, ES, Brasil. E-mail: cleiditebas@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i7.130>

Recebido em: 14.10.2021

Aceito em: 28.11.2021

**Resumo:** A designação da música na educação Infantil faculta incondicionalmente inúmeras oportunidades para que a criança consiga de forma prazerosa aprimorar suas habilidades motoras, controlando seus músculos e aprendendo a mover-se com maestria. Formando assim aos poucos A sua identidade, percebendo-se diferente e ao mesmo tempo parte integrante do outro. Ao contato com a música, seus conhecimentos são ampliados envolvendo ainda a expansão de suas sensibilidades para consigo mesmo e o outro, oportunizando a descoberta do mundo a sua volta, suas interações sociais envolta a esse meio serão marcadas para sempre com boas experiências. A música ainda no contexto da educação envolve outras áreas de aprendizagem, facilitando e cooperando na aprendizagem dessas de forma prazerosa, através principalmente da autoestima, tendo em vista essas contribuições a musicalização torna-se uma aliada importante no crescimento do universo que liga expressão de sentimento, ideia, valores, crenças, entre outras, auxiliando de forma de forma continua a comunicação com o mundo externo.

**Palavras-chave:** Música; Educação; Criança; Pedagogia.

**Abstract:** *The assignment of music in early childhood education unconditionally provides countless opportunities for the child to improve his motor skills in a pleasurable way, controlling his muscles and learning to move with mastery. Thus, gradually forming his identity, realizing that he is different and, at the same time, an integral part of others. When in contact with music, their knowledge is expanded, involving the expansion of their sensitivities towards themselves and others, providing an opportunity to discover the world around them; their social interactions in this environment will be forever marked with good experiences. Music in the context of education also involves other areas of learning, facilitating and cooperating in the learning of these in a pleasurable way, mainly through self-esteem. In view of these contributions, musicalization becomes an important ally in the growth of the universe that connects expression of feelings, ideas, values, beliefs, among others, helping to continuously communicate with the outside world.*

**Keywords:** *Music; Education; Child; Pedagogy.*



## 1 Introdução

Esse estudo tem como principal objetivo apresentar as contribuições na educação infantil. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a música está inserida na história da humanidade, da antiguidade aos dias atuais, exercendo diferentes funções em todas as regiões do globo terrestre, nas variadas culturas e em todas as épocas, podendo assim ser considerada por alguns como uma linguagem universal, a qual ultrapassa barreiras do tempo e do espaço.

Nesse sentido, destacamos que a cantiga faz parte da vida das crianças, de algumas até mesmo antes do nascimento e essa relação criada entre a melodia e indivíduo traz consigo contribuições extraordinárias no decorrer da infância a caminho de todo o sempre.

Evidenciamos que modilho muitas é vezes usado com desprendimentos em brincadeiras infantis serve como forma de expressão, relação social, estabelecimentos de regras, gerando muita aprendizagem e claro, diversão, isso é apenas um reflexo da grande importância da música na educação infantil.

Apesar do grande valor que atribui ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança muitas vezes o papel representativo da ciranda é de pouca relevância dentro do contexto da escola e sobre isso, Loureiro nos diz que, “O aprendizado de música deve ser um ato de desprendimento prazeroso, que comungue com as experiências da criança sem ser imposição ou que busque a qualquer custo que a criança domine um instrumento, o qual pode minar sua sensibilidade e criatividade”.

Esse estudo justifica-se considerando a importância em compreender a música, bem como suas contribuições no que diz respeito à educação infantil.

Em reverência ao exposto, o grande propósito aqui é a compreensão da música na educação infantil como colaboradora no desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, visando facilitar a compreensão do tema abordado, organizou-se esse estudo da seguinte maneira: primeiramente apresentamos uma breve panorâmica da música no Brasil, em seguida a Música e educação infantil, na sequência aborda o processo do trabalho musical na educação infantil e, por fim, as considerações finais.

## 2 Breve panorâmica da música no Brasil

A música no Brasil tem suas origens a partir de um conjunto formado por elementos europeus, portugueses que aqui colonizaram como os padres jesuítas que, usavam suas músicas afim de atrair atenção em seus cultos, que por sua vez são as primeiras manifestações musicais registradas em solos brasileiros, os africanos, escravos trazidos pelos portugueses afim de auxílio na colonização e indígenas, devido aos índios nativos no país, isso gerou uma enorme variedade de estilos musicais enriquecendo de forma extraordinária a música no Brasil.

França (1953, p. 7), em sua obra “Música no Brasil” nos mostra esse contexto:

O coral Gregoriano mágico instrumento de conversão de que se utilizou o jesuíta José de Anchieta, aquela magnífica figura de evangelizador. E com ele os jesuítas Aspicuelta Navarro e Manuel de Nóbrega. Este dizia que: “com a música e a harmonia, atrevo-me a atrair para mim todos os indígenas da América”.

Com a música foi possível tornar os laços mais estreitos entre as comunidades indígenas

e os padres catequizadores, estes que logo após sua chegada formaram aldeamentos que davam o nome de Missões ou Reduções afim de catequizar os índios, levar a fé até eles através de cantos religiosos.

Nessa época a música ainda não era vista como uma prática educativa, seus benefícios eram puramente de ordem religiosa. Só a partir do século XVII que a música popular toma conta do Brasil. No período colonial e primeiro império as valsas, polcas, tangos e outras manifestações musicais tomam destaques contribuindo para essa enorme variedade de hoje em dia, a respeito dessa diversidade estrangeiro Renato Almeida expressa em seu livro *A História da Música Brasileira* (1926, p.108):

Queremos dizer que, na nossa música popular, é fácil distinguir as origens rítmicas, embora não se conserve exatas e essenciais. Um mundo de influências e interferências, o clima o caldeamento do sangue, o cultivo e as condições de vida de lugar a lugar, tudo isso, que a arte popular reflete, refrangendo no prisma de suas intenções fez com que os cantares fossem variando dia por dia, contornando-se, modificando-se, mas sem perder o caráter básico e definitivo do ritmo.

Aos africanos em considerável parte, devemos agradecer a formação da nossa música popular brasileira, em especial ao ritmo que enriqueceu nossa cultura musical.

Embora no século XIX e XX nossa cultura musical já fosse rica em variedades, isso ainda iria melhorar, com o fim da escravidão abriu-se novas fronteiras para imigrantes europeus afim de trabalhar nas lavouras de algodão e café, com isso trouxeram com sigo uma grande bagagem musical de sua terra natal abrilhantando ainda mais a cultura musical brasileira que ganhou a mazorca que mais tarde se torna o maxixe brasileiro e a criação do choro.

Mas ainda era pouco, assim sendo no século XX, ouve a inserção do samba no Brasil com o carnaval, se tornando o ritmo mais famoso do país. Logo com a industrialização o rádio a televisão chegamos a variedade considerável que temos hoje no Brasil.

Em relação ao ensino da música, do descobrimento ao meado do século XX não há registro que estabeleça uma relação pedagógica em seu ensino infelizmente, era usada apenas para aprender a tocar instrumentos ou com fins religiosos ou como manifestação cultural.

No ano de 1854, após um decreto real a música toma caráter pedagógico, mas a falta de professores formados era um impasse e a música serviria apenas para fins de controle de alunos e entretenimento dos mesmos. Loureiro (2003) explica que nessa fase era dada pouca ênfase aos aspectos musicais pela escola. Trabalhar questões culturais, música como meio de interação entre as outras disciplinas, só se tornaria possível na metade do século XX com a evolução da educação infantil como instituição educativa, deixando de lado o caráter assistencialista.

## **2 Música e Educação Infantil**

As vivências das crianças diariamente, as descobertas que fazem, as experiências que conservam do vivenciado é que constrói seu aprendizado, sabendo disso é importante proporcionar aos mesmos ambientes ao quais, se sintam à vontade e tenham prazer em conviver nestes, com isso deve-se construir métodos aos quais vão subsidiar as mesmas a construir sozinhas ou em grupo seu conhecimento de espaço, de cultura, de mundo.

As cantigas são aliadas a esse respeito, pois possibilita as crianças até as mais tímidas a

oportunidade de se comunicar, interagir com outras e com o ambiente, e por alguns poucos mais valiosos momentos esquecer da timidez que se entrelaça com pontos consequentes para interferir de maneira negativa na aprendizagem dessas crianças.

A harmonia musical também é muito construtora da aprendizagem quando aliada a outras disciplinas para promover aprendizagem. Por exemplo, é muito mais fácil aprender matemática quando se tem uma música para auxiliar.

A musicalização é integradora do processo de construção da formação integral do ser humano, com a música pode-se despertar a criatividade da criança, imaginação, a percepção auditiva, a coordenação motora, a memorização, socialização, a expressividade como também a noção de espaço dentre outros objetivos.

A música é incentivadora e estimuladora para o processo de aprendizagem e a imitação, a percepção, concentração, a criação que esta permite as crianças são elementos fundamentais para esse processo.

Com a musicalização temos a capacidade de trabalhar muitos aspectos favoráveis ao mesmo tempo, que com outra forma de aprendizagem talvez não fosse tão esclarecedora para as crianças como é na música, permite a abrangência do leque do saber na educação infantil muito grande e benéfico para a mesma.

Como diria Brito (2003) a criança como ser brincante que é faz-se necessário o uso de metodologias que satisfaça e estimule as mesmas de forma que essas construam conhecimentos diariamente, e a música tem essa função de propiciar movimento, mobilização nas crianças e por isso é facilitadora da construção na transformação e no desenvolvimento que induz a aprendizagem como um todo.

### **3 O processo do trabalho musical na Educação Infantil**

#### ***3.1 A música no ambiente escolar***

[...] a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói (BRASIL, 1998, p. 47).

Hoje nas escolas é muito comum ver repetições de músicas e de gestos prontos, algo mecanizado para ficar bonito para quem assiste, em festas comemorativas dentre outras ocasiões, muitas vezes ensaiado várias vezes para que se atinja a perfeita sincronização de movimentos, o que é cansativo e chato para as crianças, desanimador e nada interativo.

No contexto da educação infantil a música é muito usada para criação de hábitos, atitudes e também comportamentos e nada mais. Isto vem de uma longa história com a questão do trabalho da musicalização na educação, e que nos dias atuais vem sendo revista, através de pesquisas e propostas para uma melhoria na propagação da música, como algo transformador e construtor de aprendizagem intrínseca na educação infantil. Mas ainda assim à a permanência da melodia como hora de escovar os dentes, hora de lanche, dentre outros momentos eventuais ou de comemorações.

Esses meios de se trabalhar com a musicalidade na educação infantil são retrógrados tendo em vista que a música é uma fonte de estímulos para as crianças, principalmente as que

compõem o grupo de 0 à 5 anos, é importante tornar claro que a música não tem só uma função, pois como já falado, ela compõe um leque muito grande de benefícios, esses que fazem parte também da formação de hábitos e comportamentos mas, desde de que trabalhe-se de forma criativa, estimulando e não apenas tornando-se atos mecânicos e sem objetivos.

Pode-se incorporar a educação musical como parte integrante da formação do individuo desde a infância, atendendo a vários propósitos, como a formação de hábitos atitudes e comportamentos: ao lavar as mãos antes do lanche, ao agradecer a “papai do céu” por mais um dia de estudo, ao escovar os dentes, na memorização de conteúdos, de números, de letras e etc. (BUENO, 2012, p. 55).

A sonoridade é uma ótima aliada na hora de aprender as letras, porque vai ajudar a criança na socialização das mesmas, construir outras palavras, quando se tornam participativas estas tendem a se motivarem e formar ideias e até mesmo criar canções próprias da maneira delas é claro.

Dessa maneira, a musicalidade é uma linguagem muito rica em todos os aspectos, é libertadora e envolvente ao mesmo tempo, desperta paixões das mais diversas em nossas vidas, torna-nos calmos e também animados com disposição, tem o poder de transformação facilitando a comunicação, a expressão e abrindo a porta principalmente para as crianças mais tímidas buscar por socialização no seu meio.

Sendo assim, com a musicalização é possível respeitar a maneira de ser de cada um, porque é fácil diversificar, não se precisa ter necessariamente uma rotina, pode-se inovar, não faltando atividades, pois o repertório para se trabalhar com o lúdico assim se torna expansivo.

Há várias formas de se trabalhar a música na escola, por exemplo, de forma lúdica e coletiva, utilizando jogos, brincadeiras de roda e confecção de instrumentos. A imaginação é uma grande aliada nesse quesito, lembrando que a musicalidade está dentro de cada pessoa. (BUENO, 2011, p. 231).

Nesse ponto devemos dar ênfase à postura do professor que fará toda diferença na hora de mediar esse conhecimento, ele é quem será o estimulador, o orientador e por isso tem que estar animado e envolvido no trabalho, ser criativo e proporcionar aos seus alunos a liberdade de criação e interpretação daquilo que li são expostos.

A música dá a possibilidade de se trabalhar todas as áreas do conhecimento: Linguística, afetiva/social, e psicomotora, estes por sua vez estão ligados de forma que não dá para se trabalhar um sem que aja uma afetação do outro. Graças ao seu poder de provocar sentimentos, pensamentos, imaginação, afeto, movimento, dentro outros a música possibilita essa interação de todos os aspectos ao mesmo tempo, tornando a aprendizagem afetiva.

Todos os aspectos do desenvolvimento estão intimamente relacionados e exercem influência uns sobre os outros, a ponto de não ser possível estimular o desenvolvimento de um deles sem que, ao mesmo tempo, os outros sejam igualmente afetados. (WEIGEL,1988, p. 13).

Por isso a participação da musicalização em outras disciplinas também é importante, pois engloba todo um contexto eficaz na propagação da aprendizagem como um todo, esta que por sua vez acontece ora individualmente, ora em grupos. Porém é importante lembrar que: O RCNEI (BRASIL, 1998, p.49), alerta para o uso da música também como exercício das suas funções próprias, específicas musicais.

### ***3.2 A importância de confeccionar instrumentos musicais com as crianças da Educação Infantil***

A diversificação de instrumentos musicais é grande o que contribui para o aumento de variedades de sons que ouvimos uns mais harmônicos, outros mais expressivos, ou seja, depende do instrumento que o produz. Tendo em vista essa variedade, deve-se usar a criatividade para a criação de instrumentos aos quais contribuirá de forma satisfatória para o aprendizado da criança. Estes podem ser feitos até mesmo de sucatas, construídos pelas próprias crianças dentro da sala de aula com a ajuda do professor, a aprendizagem assim se dará num todo sobre os mesmos, já que assim se estabelece a ligação do instrumento com o som feito por ele, e ainda como ele foi criado. Um dos efeitos da música na educação infantil é justamente esse, de promover vivências na aprendizagem.

[...] para atender ao interesse da criança e em consonância com o desenvolvimento do seu pensamento, a música na pré-escola deve possibilitar vivências e descobertas, constituindo-se numa experiência concreta (WEIGEL, 1988, p. 18).

Pensando nesses termos, devem oportunizar as crianças momentos que originem essas experiências e a construção de instrumentos musicais de sucata é uma boa opção, como também atividades que possibilite as mesmas manusear, tocar, explorar os instrumentos musicais.

Descobriram novos ritmos, sonoridade de cada instrumento e dentro desse contexto se trabalha também a questão da cultura, a socialização, a criticidade individual de acordo com o gosto de cada um, onde se dará a construção de opiniões próprias, elevando a autoestima e firmando a identidade da criança.

O primeiro contato das crianças com instrumentos musicais causa muita curiosidade, pois ela descobre que sua voz não é o único som formador de música, e pegando um gancho nessa curiosidade deve se estimular a mesma a descobrir qual instrumento ela se identifica mais, afim de uma melhor exploração do mesmo e a construção de uma sonoridade própria da criança.

O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 69), nos afirma que: “A atividade de construção de instrumentos é de grande importância e por isso poderá justificar a organização de um momento específico na rotina, comumente denominado de oficina”.

Essas “oficinas” possibilitam a criança o manuseio de objetos, oportuniza pesquisas, aumenta a criatividade, trabalha-se a coordenação motora, a socialização em grupos, favorece a concentração dentre outras funções extremamente importantes para construção do conhecimento.

Contudo vale ressaltar que deve haver um planejamento para esse tipo de trabalho, inspeção de tempo integral do professor, até mesmo porque alguns objetos deverão ser manipulados de forma muito cuidadosa, como tesouras e colas, dentre outros que se juntaram na confecção dos instrumentos musicais.

Acima de tudo é preciso que em cada região do país este trabalho aproveite os recursos naturais, os materiais encontrados com mais facilidade e a experiência dos artesãos locais, que poderão colaborar positivamente para o desenvolvimento do trabalho com as crianças. (BRASIL, 1998, p. 69).

### ***3.3 Brincadeiras que auxiliam na formação da conscientização da importância da música na história do homem***

Quem nunca brincou de dança da cadeira? Ou de adoleta? Ou de ciranda quem sabe?

Brincadeiras essas tão tradicionais que nem o tempo conseguiu apagar, nem os mais variados tipos de tecnologias foram capazes de fazer morrer, pois são especiais, algumas tem as letras das músicas modificadas de acordo com sua região, o que só favorece a beleza das brincadeiras.

Na escola de educação infantil o jeito mais astuto de se trabalhar é com o lúdico, pois envolve uma gama muito grande de brincadeiras capazes de trabalhar diferentes e variadas funções do nosso corpo ao mesmo tempo, possibilitando além da diversão aos pequeninos também o aprendizado significativo, pois favorece muito a participação dos envolvidos gerando experiências concretas, como a ciranda onde as crianças formam uma roda dão-se as mãos e cantam coreografando:

Ciranda, cirandinha  
Vamos todos cirandar  
Vamos dar a meia volta  
Volta e meia, vamos dar...

A música está intrinsecamente inserida nesse meio prazeroso de se aprender, seja em forma de danças, estímulos de brincadeiras ou somente canções para se ouvir. A música deve fazer parte do cotidiano escolar como também as brincadeiras porque são importantes para o desenvolvimento de forma integral das crianças.

Conforme Bueno, “[...] a música deve ser transmitida com alegria, vibração, através de uma metodologia lúdica e dinâmica, própria do mundo da criança”. (BUENO, 2011, p. 178). Isso nos remete que a fórmula essencial para desenvolver um trabalho criativo e de grande relevância pedagógica depende da criatividade de cada professor, pois o repertório é grande a variedade imensa de músicas e brincadeiras compatíveis com cada idade a ser trabalhada porque brincar faz parte da cultura da criança e o professor deve tirar proveito desse benefício.

A Cultura Tradicional da Infância é todo o universo de brinquedo e brincadeiras que vêm se perpetuando ao longo de séculos, passando de uma geração a outra, proporcionando convívio e interação entre as crianças. É ao mesmo tempo tradicional, popular e contemporânea, pois sofre transformações se adequando a cada novo tempo, sem perder a essência. Incrivelmente ampla, abrange acalantos, brincos, histórias, advinhas, trava-línguas, quadrinhas, fórmulas de escolha, rodas, amarelinhas, jogos, pegadores, brincadeiras com bola, corda, elástico, mão, pedra e o objeto brinquedo. (SILVA apud, JORDÃO, 2012, p. 146).

O meio cultural de cada região é que vai distinguir o ritmo a ser usado em cada canção ou brincadeiras, pois exercem uma influência muito grande e deve ser respeitado pelo professor e por todos, pois é isso que nos remete a diversidade de expressões culturais.

#### **4 Considerações finais**

A partir da realização desse trabalho ficou mais nítido como a música foi implantada no Brasil, quais suas origens e como se tornou tão popular hoje em dia, e ainda a importância dos europeus, índios e africanos para nossa cultura

Nesse sentido, o trabalho possibilitou também a compreensão da importância da música na educação infantil, suas contribuições na formação e desenvolvimento da criança, na grande diversidade de se trabalhar com a música como meio facilitador do ensino-aprendizagem.

A fase do descobrimento, da curiosidade, descobertas se concentra na educação infantil e são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, e social e linguístico da criança e essa fase é muito propícia a ser trabalhada com a música porque ela dá suporte e trabalha ao mesmo tempo todas essas áreas de forma lúdica, criativa e acima de tudo pedagógica.

Ocasionalmente a verificação da importância desses trabalhos serem planejados para que não se tornem apenas parte da rotina ou passa tempo, pois o bom planejamento é a alma da aula proveitosa.

A música é uma forma lúdica de se trabalhar na educação infantil, que além de prazer à criança ela também dá suporte para descobertas, para mediação de conhecimento entre professor-aluno e aluno-professor, e ainda é estimuladora de senso rítmico, audição, concentração, noção de tempo e espaço é fundamental ser trabalhada desde muito cedo na educação infantil para que se tenha futuramente sucesso no despertar de todas habilidades possíveis na criança.

### Referências

- ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das inteligências múltiplas**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Brasília: Mec, 1998.
- BRITO Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**. (propostas para a formação integral da criança). Ed. Petrópolis, 2004.
- BUENO, Roberto. **Pedagogia da Música-Volume 1**. Jundiaí, Keyboard, 2011. Formação Integral da Criança. São Paulo, Peirópolis, 2003
- ESTEVÃO, Vânia Andréia Bagatoli. **A importância da música e da dança no Desenvolvimento infantil**. 2002.
- GAINZA, V. HEMSY de. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus. 1988.
- PEREIRA, Amauri Mendes. **Para além do racismo e do antirracismo: A construção de uma cultura de consciência negra**. Itajaí: Editora Casa Aberta, 2012.
- SOUSA, J. V. DE; VIVALDO, L. A importância da música na Educação Infantil. **P@rtes Revista Eletrônica**. 2010.

# CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DAS PRÁTICAS LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

*PEDAGOGICAL CONTRIBUTIONS OF PLAYING PRACTICES IN CHILD DEVELOPMENT*

*Roseli da Cruz Brandoni*

Prefeitura Municipal de Barra do Bugres, Mato Grosso, MT, Brasil. E-mail: [roselibrandoni@gmail.com](mailto:roselibrandoni@gmail.com)

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i7.134>

Recebido em: 10.11.2021

Aceito em: 24.12.2021

**Resumo:** Este artigo discorre acerca das contribuições da ludicidade para o processo de aprendizagem do aluno na etapa da Educação Infantil e apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo tratou de discutir sobre a importância do brincar no processo de desenvolvimento da criança, visando à construção do conhecimento e aprendizagem por meio de brincadeiras, jogos e brinquedos. Pois, é no brincar que surge a interação entre a espontaneidade e a criatividade com a progressiva aceitação das regras sociais e morais por parte do educando. É brincando que a criança se humaniza, aprendendo a conciliar de forma afetiva a afirmação de si mesma à criação de vínculos afetivos duradouros. Realizou-se um levantamento frente às possibilidades que a brincadeira desencadeia na construção e reconstrução dos conhecimentos, desse modo, contribuindo para elencar as contribuições da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o lúdico permite novas maneiras de ensinar, associado a fatores que podem tornar o ensino mais atrativo e contribuir com uma educação de maior qualidade, capaz de ir ao encontro dos interesses essenciais à criança. Na intenção de viabilizar o desenvolvimento dessa pesquisa, utilizou-se como referências bibliográficas Vygotsky (1984); Kishimoto (2003); Base Nacional Comum Curricular (2017) e ainda outros autores que versam sobre a temática da ludicidade na infância.

**Palavras-chave:** Ludicidade. Jogos e Brincadeiras. Aprendizagem.

**Abstract:** *This article discusses the contributions of playfulness to the student's learning process in the Early Childhood Education stage and presents the results of a qualitative research, whose objective was to discuss the importance of playing in the child's development process, aiming at the construction of knowledge and learning through play, games and toys. For, it is in playing that the interaction between spontaneity and creativity emerges, with the student's progressive acceptance of social and moral rules. It is by playing that the child becomes human, learning to affectively reconcile self-affirmation with the creation of lasting affective bonds. A survey was carried out regarding the possibilities that play triggers in the construction and reconstruction of knowledge, thus contributing to list the contributions of playfulness in the teaching-learning process. In this way, playfulness allows for new ways of teaching, associated with factors that can make teaching more attractive and contribute to higher quality education, capable of meeting the essential interests of the child. In order to facilitate the development of this research, we used as bibliographical references Vygotsky (1984); Kishimoto (2003); Common National Curriculum Base (2017) and other authors who deal with the theme of playfulness in childhood.*

**Keywords:** *Playfulness. Games and Pranks. Learning.*



## 1 Introdução

O brincar é uma forma de expressão e comunicação do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com o meio. De forma universal, a brincadeira é considerada uma atividade que assume características peculiares no contexto social, histórico e cultural, otimizando o processo educacional de maneira descontraída e organizada pela própria criança em todas as suas interações. O brincar possibilita o desenvolvimento, não sendo exclusivamente um instrumento didático facilitador para o aprendizado, visto que influencia em áreas do desenvolvimento infantil como: motricidade, inteligência, sociabilidade, afetividade e criatividade.

Além disso, a capacidade de brincar propicia à criança o conhecimento de forma natural e agradável, como meio de estimular a socialização, possibilitando que o indivíduo aja de forma mais autônoma. Por conta disso, as propostas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula devem oferecer sugestões sólidas de instrução, preocupando-se em proporcionar um ensino de qualidade, elevando assim, a capacidade da criança em compreender o universo do qual faz parte, os valores sociais, econômicos e culturais intrínsecos na formação pessoal e profissional ao qual estarão submetidos.

Considerando a possibilidade de aprendizagem por meio de recursos pedagógicos, fala-se com entusiasmo sobre a inserção de práticas lúdicas nas propostas de ensino. Isso se dá porque atribuiu-se à essa ferramenta prática um valor educacional capaz de potencializar os objetivos básicos da escola, que se refere a transformar uma sociedade, promover cidadania, habilidades e competências, com plena condição de ensino e capacitação para vida pessoal, social e profissional do indivíduo, desde a sua infância.

Portanto, a discussão dessa temática se mostra perspicaz uma vez que demonstra a dialética das práticas lúdicas no contexto educacional, evidenciando como os processos educacionais podem ser positivamente afetados, conduzindo o educando a ampliar suas capacidades e habilidades de aprendizagem. Promovendo, além de tudo, que a criança desenvolva sua criatividade e interação com o meio, vínculos afetivos duradouros, percepção de valor e plena consciência dos seus atos, responsabilizando-se por tais.

## 2 Metodologia

Sem dúvida, a metodologia do estudo é um elemento essencial na elaboração, diagnóstico e desenvolvimento de uma pesquisa, isso porque viabiliza a construção e organização de conceitos que permitem encarar de maneira distinta um determinado assunto através de métodos científicos. Sobre isso, é importante comentar que o percurso metodológico é um elemento fundamental para a sustentação de qualquer pesquisa científica. É o que permite que o pesquisador seja capaz de situar seu problema e suas inquietações no âmbito das áreas de saber onde estão inseridas.

Logo, “a pesquisa é uma atividade voltada para solução de problemas, através do emprego de processos científicos” (SANTOS, 2000, p. 159). Um desses processos de pesquisa é o exploratório, que se caracteriza por uma averiguação quanto ao assunto que se quer investigar. “A pesquisa exploratória configura-se como a que acontece na fase preliminar do trabalho [...] com o objetivo de levantar maiores informações sobre o assunto que será investigado” (PRESTES, 2003, p. 26).

Desse modo, o estudo exploratório ocorre sobre uma indagação de pesquisa em que comumente há poucas discussões anteriores a seu respeito, buscando sempre novas informações quanto ao assunto central do trabalho. Além disso, a pesquisa exploratória avalia quais teorias existentes podem ser aplicadas no objeto de estudo para que o problema diagnosticado seja resolvido do ponto de vista científico e/ou acadêmico.

Portanto, a metodologia utilizada nessa produção corresponde à pesquisa bibliográfica por conta da fundamentação teórica que se construiu para discutir as informações levantadas e apresentadas ao longo do artigo. Assim, no primeiro momento o artigo se norteia por meio da revisão bibliográfica construída ao desenrolar da sua aplicação na unidade escolar. Na intenção de viabilizar o desenvolvimento dessa pesquisa, utilizou-se como referências bibliográficas Vygotsky (1984); Kishimoto (2003); Base Nacional Comum Curricular (2017) e ainda outros autores que versam sobre a temática da ludicidade na infância.

### 3 Referencial teórico

#### 3.1 A ludicidade e a aprendizagem

A ludicidade como recurso pedagógico, proporciona à criança momentos em que ela pode mostrar sua agilidade por meio da competição, refletir sobre o fazer, organizar e desorganizar, construir e reconstruir, crescer nos aspectos culturais e sociais como parte essencial de uma sociedade. E, as práticas lúdicas favorecem o desenvolvimento de diversas habilidades, além das motoras. Desse modo, é indispensável proporcionar ao aluno um ambiente propício às práticas lúdicas e, assim, explorar atividades para desenvolver as habilidades do aluno.

Por isso, se diz que as práticas lúdicas enquanto recurso pedagógico incentivam o processo de desenvolvimento infantil. Dessa forma, afirma-se que a ludicidade oportuniza o processo de aprendizagem como um todo, visto que as crianças aprendem a colaborar umas com as outras, combinando e respeitando as devidas fases, conforme a proposta lúdica. Nesse sentido, Brougère (1998) acredita que o brincar instiga ao processo de aprendizagem, para além da sala de aula.

Sobre isso, Fortuna (2003) comenta que o lúdico auxilia na construção do conhecimento infantil e promove segurança para a criança expressar sentimentos e desejos. Proporcionando, assim, a possibilidade de que o profissional docente aperfeiçoe os meios didáticos utilizados em sala de aula. Por isso, RIZZO (2001, p. 40) diz que “a atividade lúdica pode ser um eficiente aliado ao educador interessado no desenvolvimento da inteligência de seus alunos, quando mobiliza sua ação intelectual.”

É por conta desse aspecto que as práticas lúdicas não devem ser encaradas somente como atividade educacional em face única da criança, mas também, como indicador de aprendizagem e conhecimento ao ser utilizado. Além disso, **é preciso que se reconheça** o valor da ludicidade no desenvolvimento da criança, visando a ludicidade como caminho para uma aprendizagem significativa e a construção do conhecimento de maneira integral.

Ainda, cabe trazer à discussão que, além de desenvolver capacidades físicas e motoras, a educação por meio do brincar deve assumir a tarefa de agregar e incorporar o aluno na cultura corporal do movimento, tornando-o capaz de compreender os aspectos técnicos e táticos. No caso de uma atividade coletiva, por exemplo, a criança deve saber como praticar, aplicar as regras

básicas e saber conviver com o adversário, pois, sem ele, a prática lúdica não seria possível.

Assim, percebe-se que, no contexto escolar, o lúdico não deve estar limitado apenas ao desenvolvimento de suas ações práticas. Para Darido (2003), dentro do conteúdo, a dimensão histórica, a técnica, as habilidades motoras, quando levadas à prática de maneira organizada e proposital, contribuem positivamente para a vida do aluno. E, além dessa contribuição, a ludicidade permite a vivência de inúmeras práticas corporais e de integração social e cultural entre aqueles que se sujeitam às propostas.

De acordo ainda com Kishimoto (2003), o lúdico permite à criança construir a sua autonomia, sua personalidade e ainda desenvolver a linguagem. Maluf (2003) afirma que o brincar é algo essencial, porque é assim que o indivíduo aflora sua criatividade e capacidade de socializar. Por isso, o brincar é visto como um recurso pedagógico que garante manter a criança conectada com a realidade. E, isso está em consonância com o maior objetivo da Educação Infantil, que é promover a troca e a interação da criança interaja com o mundo real, ao mesmo tempo em que se sente livre para brincar, observar e construir seu conhecimento.

Além do mais, conforme Vygotsky (1984), o ato de brincar proporciona um suporte para as mudanças das necessidades e da consciência da criança. Sendo assim, a atuação do aluno no âmbito da imaginação, em dada situação imaginária, oportuniza a criação de intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações da vontade. Neste sentido, tudo surge ao brincar, o que se constitui no mais alto nível de desenvolvimento da criança, e é somente nessa dimensão que a brincadeira pode ser considerada uma atividade condutora que, de fato, determina o desenvolvimento do indivíduo.

Outrossim, Santin (1994, p. 03) salienta que a ludicidade promove “ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam com materiais simbólicos”. Desse modo, é possível afirmar que a ludicidade proporciona um desenvolvimento sadio e harmonioso, sendo uma tendência instintiva da criança. Portanto, ao brincar o indivíduo aumenta a independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva, valoriza sua cultura, desenvolve habilidades motoras, exercita a imaginação e a criatividade, aprimora a inteligência emocional, aumenta a integração, promovendo assim, o desenvolvimento sadio, o crescimento mental e a adaptação social.

### ***3.2 Contribuições das práticas lúdicas no contexto educacional***

A Base Nacional Comum Curricular (2017), normatiza que toda criança tem o direito de se desenvolver de maneira plena, contemplando as etapas que compõem a formação cidadã em seus aspectos intelectual, social e emocional. E, uma das maneiras de se garantir esse pleno desenvolvimento é por meio de atividades que vão de encontro às necessidades das crianças. Nesse sentido, destaca-se a importância de uma proposta didático-pedagógica que apresente reflexões direcionadas ao universo infantil, definindo-se estratégias adequadas à aprendizagem da criança.

Então, se diz que por meio das atividades lúdicas as crianças aprendem a compartilhar objetos e brinquedos, a superar o seu egoísmo, expor seus desejos e solucionar os conflitos que surgem através das interações. Por isso, se faz necessário que haja fomentação e diversificação nas propostas educacionais, oferecendo ideias que despertem o interesse e participação da criança, além de contribuir significativamente para o seu desenvolvimento nos aspectos físicos e motores.

Com isso, percebe-se que as práticas lúdicas promovem a aprendizagem dos conteúdos, e assimilação de situações reais, desenvolvendo o pensamento e levando a uma participação ativa da criança. Por isso, são fundamentais para o aluno em processo de aprendizagem. Esta ideia se relaciona com a afirmação de Vygotsky (1989) de que o desenvolvimento do sujeito é influenciado pelo meio cultural e pelas condições sociais em que está inserido influencia. Assim, quando orientados e mediados, a utilização de atividades lúdicas contribui para o desenvolvimento de múltiplas habilidades dos alunos.

Nesse sentido, Grando (2000, p. 44) acrescenta que:

Situações que propiciem à criança uma reflexão e análise do seu próprio raciocínio, que esteja 'fora' do objeto, nos níveis já representativos, necessitam ser valorizadas no processo de ensino-aprendizagem [...] demonstra ser um instrumento importante na dinamização do processo [educacional].

Em outras palavras, é possível afirmar que a utilização de recursos lúdicos possibilitam que a criança sinta maior interesse no processo de ensino-aprendizagem, isso porque ela passa a se sentir atraída pela maneira dinâmica e descontraída com que as atividades, geralmente, são propostas, e a partir disso, o educando consegue aprender com prazer, alegria e entretenimento. Ainda, as práticas lúdicas revelam o modo como a criança constitui sua realidade, lida com os possíveis conflitos e as diversas alternativas em seu meio. Além disso, o lúdico introduz o caminho acerca do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a construção da reflexão, autonomia e criatividade da criança.

“A conduta de viver de modo lúdico situações do cotidiano amplia as oportunidades não só de compreensão das próprias experiências como também de progressos do pensamento” (SEBER, 1995, p. 55). Desse modo, propor a aprendizagem por meio de atividades lúdicas, pode instigar na criança o ávido interesse em aprender coisas novas e significativas para sua formação. Logo, a ludicidade enriquece a identidade da criança, porque ela experimenta outra forma de ser e de pensar; amplia suas concepções sobre as coisas e as pessoas, representando uma forma de expressão livre pela qual a criança se torna capaz de expressar sentimentos e manifestá-los.

Nesse respeito, Moyles (2002, p. 33) ressalta que “a maior aprendizagem está na oportunidade oferecida à criança de aplicar algo da atividade lúdica em alguma situação cotidiana”. Por isso, o brincar é um meio em que todos, conseqüentemente, se divertem, aprendem, socializam, comunicam, trocam experiências, desafiam uns aos outros e interagem, gradativamente, com o mundo ao seu redor. Ou seja, “o brincar é uma parcela importante na vida da criança, por meio da qual se adquire experiência” (SOMMERHALDER, 2011, p.27).

Sendo assim, o brincar proporciona à criança a capacidade de expressar a sua personalidade e a sua vida, ao imitar situações reais do seu cotidiano, nas brincadeiras. A criança interage com o próximo, estabelecendo relações, aprendendo a compreender e a respeitar os limites do outro e a se desenvolver de forma espontânea, sendo capaz de desenvolver as suas habilidades e aprendizagem de forma eficaz ao passar por situações de brincadeiras.

Portanto, a inserção das práticas lúdicas na etapa da Educação Infantil é considerado como um caminho para a aprendizagem e a construção do conhecimento, merecendo, assim, pleno reconhecimento e atenção à inserção de tais práticas ao longo do processo educacional, uma vez que provoca, induz e permite que a criança sinta-se confortável para aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, o brincar é uma ação espontânea da criança que promove a construção do conhecimento durante seus atos. Por isso fica evidente que as práticas lúdicas instigam as percepções da criança podendo ser provocadas a ponto de gerar o interesse pela aprendizagem constante. Nesse caso, se diz que a ludicidade é um recurso inigualável que, se adequadamente explorado em sala de aula, pode proporcionar diversas experiências à criança, uma vez que por meio do brincar ela se sente motivada a se expressar com maior liberdade e sensibilidade. E é nesse momento prazeroso que o aluno deixa transparecer aspectos relacionados à sua personalidade, bem como situações vivenciadas dentro e fora do ambiente escolar.

Logo, a ludicidade constitui-se como elemento básico que deve ser incentivado e amplamente utilizado nas propostas educativas, e que visam a produção do saber de maneira natural e despretensiosa, desenvolvendo habilidades, descobrindo a si mesmo, refletindo sobre a realidade e a cultura em que se vive e explorando o universo da criatividade e imaginação. Com isso, a incorporação do brincar na prática pedagógica visa desenvolver ações que contribuam para as múltiplas fases da aprendizagem infantil.

Consequentemente, pode-se dizer que é ao brincar que a criança aumenta a independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva, valoriza sua cultura, desenvolve habilidades motoras, aprimora a inteligência emocional e amplia a integração, promovendo assim, o desenvolvimento sadio, o crescimento mental e a adaptação social. Por isso, assevera-se que o lúdico é o recurso pedagógico pelo qual torna-se possível atribuir qualidade ao processo de ensino e aprendizagem, focando nas necessidades da criança, e criando nela o interesse por descobrir o mundo a sua volta e explorar habilidades individuais.

Portanto, afirma-se que ao introduzir e/ou ampliar as práticas lúdicas na vivência escolar, é possível perceber resultados significativos e duradouros, capazes de promover inúmeras reflexões sobre a individualidade e as necessidades emocionais, intelectuais e sociais de um indivíduo em formação. Sendo assim, pensar em educação na Educação Infantil é pensar em proporcionar o aprendizado da maneira mais prazerosa e satisfatória possível, aumentando a segurança da criança e a construção de uma autoimagem e autoestima positiva.

## Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- FORTUNA, T. R. **O brincar na educação infantil**. Revista Pátio: 2003.
- GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7ª ed. São Paulo. Cortez, 2003.

MALUF, A. C. M. **Brincar: prazer e aprendizado.** Petrópolis: Vozes, 2003.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artemid, 2002.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico:** do planejamento aos textos, da escola à academia. 2. ed. rev e atual. e ampl. São Paulo: Rêspel, 2003.

RIZZO, G. **A importância do lúdico na aprendizagem com auxílio dos jogos.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SANTIN, S. **Educação física: da opressão do rendimento à alegria do lúdico.** Porto Alegre: ed. EST/ESEF – UFRGS, 1994.

SANTOS, V. C. de F. F. **A organização do espaço para o brincar na educação infantil numa perspectiva histórico-cultural.** Disponível em: <[http://www.fateb.br/fateb.cientifica/downloads/1a\\_edicao/artigos/009\\_a\\_organizacao\\_do\\_espaco\\_para\\_o\\_brincar\\_na\\_educacao\\_infantil.pdf](http://www.fateb.br/fateb.cientifica/downloads/1a_edicao/artigos/009_a_organizacao_do_espaco_para_o_brincar_na_educacao_infantil.pdf)>. Acesso em: 02, jan, 2022.

SEBER, M. da G. **Psicologia do pré-escolar: uma visão construtivista.** São Paulo: Moderna, 1995.

SOMMERHALDER, A. **O lúdico e educação escolarizada da criança:** implicações para a prática pedagógica. Revista Paulista de Psicologia e Educação. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins, 1984.



# REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO ESCOLAR: NOTAS DE UMA PROFESSORA DE ESCOLA PÚBLICA

*REFLECTIONS ON SCHOOL CURRICULUM: NOTES FROM A PUBLIC SCHOOL TEACHER*

*Cleci Helena Ludwig dos Santos*

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, Ijuí, RS, Brasil. E-mail: clecihelena@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i7.133>

Recebido em: 09.10.2021

Aceito em: 23.12.2021

**Resumo:** O artigo busca refletir sobre o currículo no conjunto de conhecimentos educacionais e a influência do mesmo no espaço escolar. O objetivo da pesquisa é desenvolver uma análise e uma reflexão crítica socializadora em que todos os segmentos construam uma história cultural, social e educacional. O objetivo específico é compreender a importância e a abrangência do currículo escolar na aprendizagem significativa dos discentes. A metodologia é de natureza qualitativa desenvolvida através de pesquisa bibliográfica. É possível compreender que o currículo escolar é um eixo significativo para alcançar as metas estabelecidas pela escola, sendo que este deve ser repensado pelo coletivo, a fim de a escola possa obter um ensino aprendizagem de modo construtivo. O desafio a ser enfrentado é a falta de coletividade e consciência crítica na elaboração da proposta curricular.

**Palavras-chave:** Currículo escolar. Educação. Aprendizagem. Alunos. Educadores.

**Abstract:** *The article addresses the study in relation to the school curriculum, as well as seeks to reflect the curriculum in the set of educational knowledge and its influence in the school space. The objective of the research is to develop an analysis and a critical socializing reflection where all segments build a cultural, social and educational history. The specific objective is to understand the importance and scope of the school curriculum in the meaningful learning of students. The methodology is of a qualitative nature developed through bibliographic research. Through the result it was possible to understand, that the school curriculum is a significant axis to reach the goals established by the school, which must be re-thought by the collective so that the school can obtain a constructive teaching. The analyzed challenge refers to the lack of collectivity and critical awareness in the elaboration of the curricular proposal.*

**Keywords:** *School curriculum. Education. Learning. Students. Educators.*



## 1 Introdução

Toda prática educativa no Currículo e na Aprendizagem é fundamentada e orientada por princípios metodológicos elaborados a partir das concepções de humano, de sociedade, de conhecimentos e de educação. Dessa maneira, entende-se que a educação pode desempenhar dois papéis distintos: contribuir para a manutenção do sistema social ao qual estou sujeito ou para a sua superação.

Pretende-se conceber a educação e a escola a partir da ótica da reconstrução. Entende-se a escola como um conjunto de pessoas que trabalha para atingir objetivos comuns. Portanto, não se considera ela como um organismo fragmentado, em que não aconteçam relações, pois é no processo dialético entre os saberes individual e coletivo que se estabelece a perspectiva de uma educação que se deseja atual.

É neste contexto que se situa o Currículo e a Aprendizagem, para cujo estudo refletiu-se sobre a importância de ambos no dia a dia da escola. Também se trabalhou e articula-se o Currículo à formação integral e socioemocional dos alunos, buscando-se valorizar seus saberes e, a partir deles construir conhecimento. Nesta perspectiva, entende-se no engajamento ativo e coletivo, pois na dinâmica da construção do espaço escolar é necessário haver a valorização do sujeito.

O currículo, no entanto, evidencia seus limites, seja no que é praticado nas escolas, seja nos processos formativos dos novos professores. Entre as limitações pode-se sinalizar sua estruturação com base em um conjunto de saberes, estes que nada ou pouco explicam, por serem dissociadas da realidade vivida, experimentada.

O objetivo da pesquisa sobre Currículo e Aprendizagem é em defesa de uma perspectiva curricular menos fragmentada e mais integrada de pensar uma escola a qual não se limite aos interesses mais imediatos e pragmáticos, mas que acolha o desafio de pensar a formação humana em sua plenitude.

O tema proposto resultou de estudos, investigação, interesse, análise e reflexão crítica sobre o assunto abordado, a saber, o Currículo e Aprendizagem. Assim, por meio de pesquisa bibliográfica, da compreensão de ideias de estudiosos os quais auxiliam no aprofundar dos estudos sobre a temática, isso, na busca de se verificar soluções e conhecimentos que podem se obtidos para desenvolver uma consciência mais sólida e abrangente sobre a importância do Currículo no contexto educacional e na aprendizagem qualitativa dos discentes.

Portanto, partindo-se de uma definição de Currículo e Aprendizagem objetiva-se entender se é possível traçar uma formação que não dissocie a cultura da ciência e do trabalho e que possibilite aos estudantes a compreensão de que os conhecimentos e os valores característicos de um tempo histórico e de um grupo social trazem a marca das razões dos problemas, das necessidades e das possibilidades que orientam o desenvolvimento dos meios de relações sociais e de produção no mundo humano comum.

## 2 A concepção de currículo no cotidiano da escola

As concepções de conhecimento que fundamentam a nossa prática são baseadas na teoria dialética do conhecimento, e é neste contexto que a escola trabalha com o conhecimento

sistematizado, buscando-se valorizar o saber do aluno, para garantir-lhe o domínio do saber científico, tecnológico, histórico e cultural. Neste empreendimento, entende-se que na era da pós-modernidade, se impõe um tipo de ação plural, não só científica, mas meramente instrumental. É preciso, pois assumir uma abordagem integrada e interdisciplinar do conhecimento. Nesta perspectiva, entende-se que no engajamento ativo e coletivo, contam também as emoções, os sentimentos, pois na dinâmica da construção do espaço escolar é preciso haver a valorização do sujeito.

Ainda em relação às ações dinamizadas na escola e na sala de aula, considera-se que a mesma está embasada numa teoria, mesmo que implicitamente. Neste sentido, o professor também é construtor de teorias, pois o seu fazer diário é ação e construção. Assim, entende-se que hoje se estabelece o diálogo permanente entre professor e aluno na construção de uma proposta adequada de trabalho. Procura-se de forma intencional e coletiva, possibilitar ao aluno, que este enfrente os desafios da vida cotidiana, numa sociedade em constante mutação.

Com isso, todas as experiências curriculares presentes nas escolas e na teoria pedagógica demonstram que o currículo escolar não é um conteúdo pronto a ser transmitido de antemão. É uma construção e uma seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas sempre “a cada vez”, mas jamais “de vez”, pois são conhecimentos e práticas expostas às novas dinâmicas e reinterpretadas em cada contexto histórico. O currículo escolar é orientado pela dinâmica da sociedade e, sempre, por uma seleção de conhecimentos a partir da finalidade e dos objetivos educacionais desejados.

O currículo escolar é, em outras palavras, o coração da escola, espaço central de organização, onde os diferentes segmentos do processo educacional fazem sua elaboração. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção do currículo que se materializa na escola.

Segundo Veiga e Castanho:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (VEIGA; CASTANHO, 2002, p. 7).

A concepção de conhecimento que fundamenta a prática pedagógica é baseada na teoria dialética de conhecimento afirma que:

- A prática social é a fonte dos conhecimentos;
- A teoria está em função do conhecimento científico da prática e serve como guia para a ação transformadora;
- A prática social possibilita a análise crítica dos diferentes saberes que são trazido para a escola e precisam ser valorizados, transformados e construídos;
- As dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo;
- O trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos;

- A pesquisa como princípio pedagógico, possibilita ao estudante ser protagonista na investigação e na busca de resposta em um processo autônomo de (re) construção de conhecimentos;
- Os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se uma educação de forma integrada que permeia em todo o currículo, a fim de se promover o respeito a esses direitos e à convivência humana;
- A sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente é baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente.

Neste sentido, a prática curricular é construída a partir de nosso fazer pedagógico numa perspectiva da ação/reflexão/ação. Como a educação é uma atividade humana, pressupõe-se que não existe educação sem relações humanas, sem que o sujeito possa interagir, propor argumentos, revelando-se os mesmos enquanto sujeitos históricos, que interage socialmente no grupo da sala de aula.

Por outro lado, a finalidade do conhecimento tem como horizonte à transformação da sociedade, ou seja, transformar o mundo pela consciência individual em que a prática social é o ponto de partida e de chegada para a reelaboração e construção do saber que se trabalha na escola, numa perspectiva de interação social. Por isso, o tema da realidade deve ser abordado, uma vez que está escasso de questionamento crítico. Dessa forma, pode-se afirmar que estamos realizando um trabalho participativo e significativo, não desvinculado da realidade do aluno.

Portanto, o desafio é construir uma proposta de trabalho vinculada às reais necessidades dos alunos, através da construção do coletivo de sala de aula, enfatizando a seriedade, a responsabilidade, o respeito pelas diferenças, pois o aluno e o professor percebem a diferença entre participar e promover um trabalho vivo, interativo, desafiador e revelador. Assim, há de se garantir a especificidade de cada conteúdo pela interação e seu significado, deste modo, a prática pedagógica deve ocorrer com base no diálogo entre as diversas áreas do saber, pois é nesta relação que acontecerá a análise de entender e explicar os acontecimentos.

Entende-se que um currículo em construção deve objetivar a organização escolar no qual se questiona a visão de humano que a mesma tem, e quais os propósitos que se almeja alcançar, bem como a organização que se possui e o clima de relacionamento que se desenvolve entre aluno e professor, aluno – aluno, o aluno – professor – direção e funcionários. Em relação ao relacionamento professor – aluno convém lembrar que é desta relação que o conhecimento também será construído, pois o mesmo não é só elaborado pelo aluno, uma vez que o professor também constrói o seu próprio conhecimento na medida em que interage com alunos e conhecimentos. Assim, o trabalho pedagógico é um desafio constante, uma construção social que se realiza através de uma prática que revela seu compromisso com os alunos, sua história e sua cultura.

A realidade nos revela que há diferentes maneiras de atuar no mundo, de entender, de questionar, de agir sobre a natureza, bem como de relacionar-se e de atuar na sociedade. É preciso que a escola redefina o seu papel e a sua prática pedagógica, e não apenas leve em conta, mas seja capaz de problematizá-los.

O desafio para as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola é o de dotar o aluno da capacidade de pensar de modo crítico e criativo, bem como mantê-lo em permanente estado de

atualização.

Dessa forma, acredito que a complexidade da sociedade moderna representa juntamente um desafio para que a Escola realize um trabalho que possibilite que seus alunos sejam “alunos-sujeitos” capazes de intervir na sua história, a fim de que, através deste processo possa exercer a cidadania.

### 3 Considerações finais

Atualmente, a escola está preocupada em seguir um bom currículo escolar para que a mesma possa desenvolver junto com seus educandos uma aprendizagem significativa. Em parte, ela chama para si a responsabilidade, para o seu compromisso com a veracidade dos fatos, a ficção, imaginação e o lúdico que pode ajudar a interpretar a memória política dos sujeitos sociais reais e concretos.

Assim, no decorrer das observações realizadas no trabalho e respectivamente as leituras durante a elaboração desta pesquisa, uma série de contradições, compreendendo-se situações de conflito, em que se encontram duas proposições, o currículo escolar e a Aprendizagem, que podem ser separadas e justificadas com argumentos de igual força e rigor, as quais permeiam as práticas discursivas na educação. Isto ocorre porque a pedagogia é um saber historicamente situado e integrado aos processos sociais, culturais e econômicos.

Durante o desenvolvimento do artigo científico, analisou-se, que o currículo escolar é muito mais que uma simples grade de disciplinas há ser trabalhadas/estudadas no ambiente escolar. O currículo é uma ferramenta que permite clareza e lucidez na organização dos conhecimentos, métodos, recursos, adaptações, entre outros. O currículo escolar envolve questões ambientais, políticas, econômicas, sociais culturais e educacionais, e por este motivo, o currículo não pode ser usado pela escola como um modelo de reprodução do conhecimento instrumental.

As escolas, com seus educadores, devem rever suas práticas pedagógicas e reverter alguns modelos tradicionais de ensino e de conteúdos baseados em métodos de decoreba, memorização e sem relação com a vida dos alunos. Percebe-se a necessidade de se adequar o currículo escolar à realidade sócio-histórica dos educandos que chega até a escola, na busca de se valorizar as diferenças culturais e sociais. Quando a escola consegue fazer isso, torna-se capaz de fazer respeitar a multiplicidade dos sujeitos que compõem a sala de aula, de forma democrática, inclusiva, ética e moral.

O resultado da pesquisa, meramente qualitativa, em que foi possível verificar que o currículo escolar é “o coração da escola”, isto é, se for bem planejado e elaborado coletivamente com a participação da comunidade escolar, certamente a escola conseguirá desenvolver uma aprendizagem crítica, reflexiva, autônoma e intencional com base em saberes pedagógicos precisos e epistemológicos.

Acredita-se que, ao concluir esta pesquisa, objetivos foram alcançados. Salienta-se, ainda, que este estudo contribuiu para a formação profissional, sobretudo, pelo fato de se ter a oportunidade de confrontar várias situações do dia a dia das escolas sobre as leituras que envolveram o tema.

**Referência**

VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. **Pedagogia universitária: a aula em foco.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

# EVOLUÇÃO DE QUESTÕES E VERSATILIDADES DA COMUNICAÇÃO SOCIAL

*EVOLUTION OF ISSUES AND VERSATILITIES OF SOCIAL COMMUNICATION*

**Leonardo Moraes Armesto**

Instituto Brasileiro de Tecnologia Avançada, São Paulo, Brasil. E-mail: engenheiro.larmesto@gmail.com

**Patrícia Paiva Gonçalves Bispo**

Instituto Brasileiro de Tecnologia Avançada, São Paulo, Brasil. E-mail: profa.patricia.paiva@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i7.132>

Recebido em: 12.11.2021

Aceito em: 28.12.2021

**Resumo:** O ambiente urbano, historicamente, é pactuante de uma sociedade necessitada de meios facilitadores das relações e trocas. Essa premissa, desde sempre, tem o intuito da dominação do homem em relação ao meio, e este último expressando, direta e indiretamente seu esgotamento frente à prática desenvolvimentista. Para tanto, a criatividade abjeta fora, ao longo do tempo, uma das ferramentas mais eficazes na variabilidade dessa conquista, e apresenta-se como fonte sólida de equivocada realidade. A busca por instrumentos e ferramentas de poder social que forjem o benefício pleno e perene é produto da reverberação de entidades e de pensadores do tempo presente, os quais são refletidos do passado e trampolins para ao futuro. Dada perspectiva é consonante com as agendas de ordem comunitária e vigorante em um preâmbulo onde o ser humano e a natureza fazem-se mutuamente e são sinergicamente, atores de um futuro tão comum quanto imprescindível.

**Palavras-chave:** Sociologia. Aprendizagem-significativa. Comunicação. Epistemologia. TICs.

**Abstract:** *The urban environment, historically, is the covenant of a society in need of facilitating means of relationships and exchanges. This premise, since always, has the intention of the domination of man in relation to the environment, and the latter expressing, directly and indirectly, its exhaustion in the face of the developmentalist practice. To this end, the abject creativity had been, throughout time, one of the most effective tools in the variability of this conquest, and presents itself as a solid source of mistaken reality. The search for instruments and tools of social power that forge the full and perennial benefit is the product of the reverberation of entities and thinkers of the present time, which are reflections of the past and springboards for the future. Such a perspective is in line with the agendas of the community order, and in force in a preamble where human beings and nature are mutually and synergistically actors of a future that is as common as it is indispensable.*

**Keywords:** *Sociology. Significant Learning. Communication. Epistemology. TICs.*



## 1 Introdução

Se considerarmos a história do homem ao longo do tempo, podemos detectar, em vários momentos, o contato entre culturas como um fenômeno social que indica a sua diversidade de compreensão quando se considera a visão que um membro de certa civilização tem sobre aquele que difere de suas concepções, hábitos e costumes.

No mundo contemporâneo, o contato e a relação entre diferentes povos e culturas são, muitas vezes, exemplificados com casos de xenofobia, o que pode levar à crença de que a compreensão do “outro” é orientada pela questão do conflito e da diferença. Contudo, principalmente no caso do trabalho dos professores com seus alunos, relação em pares sociais ou ainda em ambientes profissionais, de convivência e compartilhamento, essa questão pode ser explanada e discutida com fundamento do outros prismas de visualização que tangem essa questão. Necessária a mostra e discussão de que o contato entre culturas distintas pode, na grande maioria dos casos, salientar as diferenças que se estabelecem entre os povos sem, contudo, pensar simplesmente que o olhar sobre o “outro” vai sempre estar limitado à formulação de afirmações pré-concebidas ou a qualquer outro tipo de rebaixamento em sua legitimidade.

Esse processo é largamente revigorado com as mudanças no contexto, na época e no período. Para tanto, dada reformulação é comungada pelos agentes que legitimam esse tempo, quer seja pela mostra de sua influência literalmente no âmbito político, ou ainda por meio de seu poder educacional, cultural e nos meios de comunicação. Dada expressividade ganhou uma série de palcos e instrumentalizações ao longo do tempo, sendo fortalecida a partir da pós-modernidade e encarada com maior entusiasmo na contemporaneidade. Há, portanto, uma mescla significativa na formulação de instâncias que dão vazão as questões sociais em aspectos que figuram o território, a globalização e as evoluções tecnológicas, como principais elementos de agravo do paradoxal desenvolvimento do espaço e do tempo. Se por um lado, proveu-se mais notoriedade e condições ao debate dos paradigmas sociais, por outro, as redes tendem a dar falsa impressão da liberdade deliberativa da idéia e dos ideais, de forma a massificar e estratificar, polida e persuadidamente o coletivo social.

Neste sentido, cria-se o estereótipo que dá solidez e conforto á cátedra arraigada, enraizando o ideário, à medida que encena fluídica e eficazmente uma superfície pronta para a mudança e a desconstrução, na qual se liquefaz o desejo da ventilação e consolida-se mais do mesmo. Sua relevância vale-se pela busca do equilíbrio entre o uso tecnológico e a não fragmentação do usuário, bem como da maximização das questões coletivas como meandro e ponte para a equidade social.

## 2 Objetivo

Definir o fundamento da cultura social como elemento de influências e determinações proeminentes da contemporaneidade, à medida que o tempo evolui e os meios de comunicação consolidam-se mais tecnologicamente.

## 3 Revisão de literatura

No mundo contemporâneo, é cada vez mais convencional a utilização das TIC

(Tecnologias de Informação e Comunicação), de maneira a ser possível detectar que, no contato entre grupos identificados por algumas características altamente visíveis, ativam-se algumas crenças associadas a esses grupos. Neste sentido, Leyens *et al.* (2000), ao analisar o início de um estudo de previsibilidade, salienta que a determinante que segmenta a forma com a qual a comunicação cria seu viés, não necessariamente exige grandes análises determinísticas. Neste sentido, consubstancialmente, o prefixo do endereço de um e-mail, indicando que o remetente era da nacionalidade dos participantes ou de outra nacionalidade, determinava o padrão da resposta. Especificamente, a resposta aos remetentes estrangeiros utilizava mais vocábulos traduzindo emoções infra-humanas do que vocábulos traduzindo emoções exclusivas do ser humano e o padrão inverso verificava-se quando o remetente era da mesma nacionalidade. (VIVANCO, 2015)

Para Otten *et al.* (1999), esse e outros estudos parecem indicar que o endogrupo e seus membros são automaticamente associados a sentimentos positivos e agradáveis e que o exogrupo e membros exogrupais são associados a sentimentos negativos e desagradáveis, mesmo quando a situação intergrupar é definida por critérios não controlados cognitivamente.

Essas discussões nos levam a pensar na imagem estereotipada que muitos indivíduos desenvolvem em suas relações com “o outro”. Em seu trabalho, Stroebe *et al.* (1989), descrevem que o termo “estereótipo” já existia desde 1798, sendo utilizado na tipografia, onde designava uma chapa de metal utilizada para produzir cópias repetidas do mesmo texto. Nas ciências sociais, o termo era utilizado para denotar algo “fixo” e “rígido”, o que remete à origem etimológica da palavra *stereo* que, em grego, significa “sólido”, “firme”. Por analogia, Rigobello *et al.* (1998) salienta a “rigidez” das imagens mentais, especialmente aquelas que dizem respeito a grupos sociais com os quais temos pouco ou nenhum contato direto.

Muitos estudos posteriores caracterizaram a visão dos estereótipos como algo rígido sem, no entanto, como afirmava o autor, levar em conta a possibilidade de mudança dos estereótipos, salientando o caráter criativo da mente humana. Segundo Lippmann (2008), os estereótipos eram resultantes de um processo “normal” e “inevitável”, inerente à forma como processamos a informação. Entretanto, a maior parte dos estudos empíricos, realizados até a década de 1950, caracterizou os estereótipos como um tipo inferior de pensamento, situando-os no domínio do “patológico”: estes estereótipos seriam projeções de fantasias indesejáveis, deslocamentos de tendências agressivas para os membros de outros grupos, ou subprodutos de síndromes de personalidade associadas ao autoritarismo e à intolerância.

Ao nos referirmos à discriminação social e às atitudes, vários trabalhos são encontrados na literatura. Histórica e inicialmente, Bogardus (1928), mostra o estudo sobre as “atitudes raciais” dos americanos durante uma época caracterizada por um grande fluxo migratório de grupos de origem asiática e européia para os Estados Unidos. Ele utilizou o que chamou, no trabalho, de Escala de Distância Social. O estudo revelou que os participantes rejeitavam, principalmente, os grupos de origem asiática e africana, preferindo os imigrantes de origem européia, principalmente os anglo-saxões e os nórdicos. Na percepção de Arendt (2012), o preconceito em relação a grupos políticos (nazistas, socialistas, comunistas, etc.) tendo obtido, como resultado, que os indicadores de maior distância social foram obtidos pelos grupos políticos “extremistas” (nazistas, fascistas e comunistas), logo seguidos dos grupos étnicos minoritários – judeus, negros, turcos, árabes, chineses, hindus, mexicanos, imigrantes da Europa de Leste (romenos, russos, lituanos,

etc.), e imigrantes da Europa Mediterrânea (gregos, italianos e portugueses). Mais uma vez, os imigrantes anglo-saxônicos e nórdicos (irlandeses, ingleses, alemães, dinamarqueses, etc.) apresentaram indicadores de menor distância social, sendo que o grupo ao qual pertenciam os sujeitos foi o único a ocupar o topo da escala.

Esses resultados demonstram que o preconceito não está diretamente ligado ao nível de conhecimento dos grupos-alvo em questão e são indicadores do caráter normativo da discriminação social nesta época, já que os participantes não hesitaram em discriminar, com base em um simples rótulo evocativo de minoria étnica.

Na ótica de Lima (2006) e Cabecinhas (2004), em diferentes estudos sobre atitudes, ficou demonstrado que, ao contrário do que se imaginava anteriormente, não estava implícita a correlação entre atitudes e comportamentos ao se pressupor que as atitudes poderiam prever determinados padrões de comportamento. Vários resultados mostraram que é possível haver uma manifestação de tolerância ao nível comportamental e, simultaneamente, uma expressão de intolerância ao nível atitudinal, que permitiram sua interpretação como reflexo de uma inconsistência entre atitudes e comportamentos.

Se os estereótipos culturais existem, mas não estão na cabeça de ninguém, ou de quase ninguém, onde se encontram? E se não estão na cabeça das pessoas “não preconceituosas” porque estas têm que ter energia mental disponível e motivação para não se deixar influenciar por eles?

Na perspectiva de Cabecinhas (2002), os resultados de diversos estudos indicam crenças pessoais mais positivas do que os estereótipos sociais, assim como os estudos que indicam que as pessoas geralmente se consideram menos racistas do que a média das pessoas do grupo a que pertencem. Esse fato pode ser interpretado como uma manifestação do efeito *Primus Inter Pares*, na perspectiva de Codol (1975). Conhecendo as normas sociais de não discriminação, os indivíduos tendem a apresentar-se de forma mais consonante com essas normas do que os restantes membros da sociedade em que se encontram o que consiste em uma forma de obter distinção pessoal através da adesão a normas socialmente valorizadas.

Outra questão que merece ser abordada é o papel das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) na sociedade contemporânea. De acordo com Perregil *et al.* (2020) e Ramos (2009), na área educacional, a popularização das TIC levou o computador às escolas como ferramenta de ensino e de aprendizagem. Sua versatilidade e convergência midiática exercem grande fascínio sobre os educandos, já que também está presente em suas práticas sociais. A utilização de jogos, a possibilidade de digitação de textos, o uso de salas de bate-papo e participação em redes sociais representam essa prática que, na escola, se transpõe para o uso de softwares, jogos educativos, enciclopédias virtuais e pesquisas em sites da Internet. Para Guimarães *et al.* (2018) essa é uma realidade que se apresenta em grande expansão e que tem sido amplamente aceita pela sociedade, sendo vista como uma oportunidade de eliminar diferenças e fomentar oportunidades de trabalho. Entretanto, pode-se afirmar que a utilização das novas tecnologias pode não resultar, necessariamente, em ganhos lineares, já que a capacidade que as TIC possuem para transmitir e multiplicar informações esbarra na condição dos que possuem acesso a esses recursos e dos que são excluídos. (NOBRE *et al.*, 2021)

Conforme Schaff (1995), na sociedade informatizada, a ciência pode assumir o papel de força produtiva e assim, produzir novas divisões de classe e novas diferenças sociais entre as pessoas, de forma a produzir uma nova divisão entre as pessoas, a saber: uma divisão entre as que

têm algo que é socialmente importante e as que não têm. Este “algo”, no caso, é a informação no sentido mais amplo do termo que, em certas condições, pode substituir a propriedade dos meios de produção como fator discriminante da nova divisão social, uma divisão semelhante, mas não idêntica, à atual subdivisão em classes.

Em um mundo globalizado, onde as pessoas se comunicam e interagem em tempo real graças às novas tecnologias, não se pode deixar de levantar algumas questões sobre as alterações produzidas na forma como trabalhamos, como nos relacionamos uns com os outros, como desfrutamos os momentos de lazer, como entendemos o que nos rodeia.

Segundo Ilharco (2009), o que mais muda pode, atualmente, ser testemunha do mundo dos mais novos, no mundo onde as crianças e os adolescentes de hoje, os homens e as mulheres de amanhã, vivem eletronicamente, tanto em Portugal ou no resto da Europa, como no Japão, em Xangai, nos Estados Unidos, em São Paulo ou na Austrália.

O ambiente eletrônico nos atinge de todos os lados e em enormes quantidades de som, de imagens, de textos, ou seja, de estímulos constantes, encoraja estruturalmente o equilíbrio sensorial, através da combinação dos vários sentidos humanos na visão de Ramalho (2012). O autor institui ainda que a disponibilidade, por parte dos nativos da era eletrônica, para um envolvimento sensorial mais profundo é respondida pelo modelo do livro, pelo menos de duas formas; na qual por um lado, os livros têm cada vez menos texto corrido e mais fotografias, legendas, gráficos, tabelas, desenhos, listas, cores. De mesma forma que por outro lado, a lógica de relacionamento dos leitores com os livros não é mais exclusivamente a de lê-los (o índice, o índex, os resumos, as palavras-chave, e também, as coleções, os rankings).

Da mesma forma, para Bellonni (2005) a informação tecnológica – o ambiente gerado pelas mídias eletrônicas – tende a substituir, virtual, metafórica e simbolicamente, isto é, realmente, a natureza. Nesse processo de substituição tecnológica, de atualização eletrônica constante, a lógica de entendimento, o fazer sentido da relevância, não é mais a da análise e da solução, mas a do padrão e da intuição. As alterações no ambiente humano, promovidas pelas mídias eletrônicas, desencadeiam, em nós, novos modos de entendermos e de agirmos no dia a dia. Assim, a televisão a cabo, a Internet e os telefones celulares alteram, definitivamente, os modelos e padrões de percepção dos homens, introduzindo mudanças individuais e coletivas sem que haja qualquer tipo de compromisso ou de negociação.

O intenso envolvimento sensorial, produzido pela relação com as novas mídias, acaba refletindo no comportamento das crianças em seus primeiros momentos no ambiente escolar. Essas crianças “digitais”, segundo McLuhan (1994) é possível descobrir que é muito difícil, senão mesmo impossível, ajustar-se aos objetivos fragmentados do sistema educativo literário, pelo fato de que, desde que nasceu terem os seus sentidos moldados pela eletrônica.

Não obstante, Ilharco (2009) traz ainda que, hoje, o real é o hiper-real. Para todos os efeitos, a quantidade de produtos e de serviços culturais é hoje infinita; e a sua qualidade, em geral e em termos massificados, deixa de boca aberta multidões inteiras. O que enche as nossas vidas, os livros, os discos, os filmes, os milhares de aparelhos de eletrônica tem evoluído imensamente nos últimos anos; embora, claro, ao ser uma plastificação, uma substituição, e ao se experimentar como mais real que a realidade, a digitalização tem tido, como consequência, a subida dos preços e o desejo das elites por tecnologias não digitais, isto é, mais reais e menos hiper-reais.

Em sinergia, Costa *et al.* (2003) entende que a evolução deste verdadeiro novo setor de atividade, a gigantesca área da informação e comunicação, sucessora dos setores dos serviços e da velha indústria, e que nos chega como oferta cultural, tem feito sentir-se ao longo de três eixos, pautados no preço – consequência do quadro competitivo global em que se encontram as indústrias da informação, os preços evoluem em tendência estrutural de queda; na qualidade – a digitalização, como que purificando aquilo que toca, tem permitido subidas significativas na qualidade dos produtos e serviços; e, finalmente, no resultado dos dois movimentos anteriores, entre outros fatores, a quantidade de produtos e de serviços do novo setor da informação e comunicação não para de subir.

Portanto, essa construção constante e desenfreada é multifacetada e capaz de interagir com o ambiente de forma a modelá-lo acerca de suas necessidades. Desta forma, cuidar da mobilidade comunicativa a fim de que esta contribua com o processo de melhoramento e reflexão se expressa como forma clara e estruturada de uma realidade funcional e contributiva no evolucionismo e versatilidade do ser humano e do meio.

#### 4 Metodologia

Quando se busca uma forma de constituir um processo de mobilização social, os instrumentos de comunicação são parte fundamental da eficácia de dada iniciativa. Isto é, se bem fundamentados e usufruídos são capazes de contribuir de maneira inequívoca na produção de resultados assertivos daquilo que se pretende consolidar e transmitir informativa e analiticamente. Contudo, a busca dessa assimilação perpassa pela forma com a qual seu usuário produz o uso dos instrumentos, bem como por sua experiência vivenciada e pactuada com os demais indivíduos que o margeiam.

Outrossim, a natureza avaliativa dos gentes históricos discursantes desse desenvolvimento e veiculação são alicerces fundamentais na construção do debate e da legitimidade metodológica do discurso e da vertente significativa da experiência comunicativa, de forma a figurar como prioritária forma de embasamento para o memorial material da aplicação atual e da previsão futura.

Não obstante, por meio do instrumento literário, faz do ensino de historiografia da comunicação social, a esteira da fala e da reverberação, discursiva e interpretativa do ser humano em rede, bem como deste primeiro em contato com o ambiente natural. Essa estruturação é célere e constantemente substrato de reconstrução e reavaliação, onde as questões sociais não são encaminhadas para respostas, mas para o refinamento de perguntas ainda mais profundas, substanciadas e consistentes com o avanço das necessidades e a descoberta de melhores formas na interface do sujeito e os desdobramentos de seus múltiplos saberes e sujeições. Assim, em face de uma metodologia literária, é possível compreender a linha histórica, filosófica e cultural que globaliza os povos e que dinamiza suas relações.

#### 5 Resultados

O levantamento bibliográfico se faz em busca de confrontar tanto aspectos que colidem em sua referente contemporaneidade, quanto que diferem ou assemelham-se em momentos e

movimentos históricos diferentes cronologicamente. Essa busca é capaz de formular detalhes importantes na interpretação dos fatos e na integração de realidades, molduras e simbologias que o processo evolucionista tratou de cruzar em conformações globalizantes pelo mundo a fora.

A análise dos autores traça uma dinâmica que tipifica as lateralidades alcançadas pela versátil comunicação, e é consonante na idéia de que há cerca ambivalência no estreitamento da globalização e de seus povos, de forma a não necessariamente prover equidade de poderes, mas em acentuar as irregularidades seculares já vivenciadas por eles. Para tanto, há totalitarismo, estigma e manutenção do dogmatismo, além da resignificação dos estereótipos e sua deflagração nos trejeitos mais comuns e arraigadas do coletivismo social. Para tanto, há distância na interpretação literária no que tange os caminhos de propagação dessa natureza. Contudo, tem-se em vista que as TICs possam afastar-se cada vez mais de uma uniformização, de forma a diversificar tanto sua transmissibilidade e seu alcance, quanto à majoração de emissores reais, historicamente oprimidos e legitimamente passíveis de voz e vez.

## 6. Considerações finais

A capacidade de observação do momento presente, seja qual for o panorama histórico denotado naquele dado instante, é passível de entender como o contexto e dinâmica do coletivo funciona em termos de relação. Essa prática é capaz de dar suporte as tomadas de decisão que se fizerem necessárias para mudanças, ajustes ou discontinuidades. Para tanto, um olhar mais voltado para o outro, não cristalizando características e funcionalidades, é o instrumento de uma fala mais próxima e menos conflituosa. Dado limiar é cada vez mais vinculado as formas com as quais as TICs se apresentam no processo de disseminação e produção comunicativa. Assim, é factual a compreensão ambivalente desse panorama, de maneira que o equilíbrio entre o avanço das redes de informação mais ampla no sentido de abranger a todos, dando aos diferentes sua devida diferença é fundamento chave para a validação do meio, dos recursos, da renovação e do ser humano legítimo e integral dessa e das demais contemporaneidades.

## Referências

ARENDDT, H. *Origens do Totalitarismo* [trad. Roberto Raposo] 1ª ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2012.

BELLONI, M. L. *O que é Mídia-Educação*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmica do nosso tempo, 78).

BOGARDUS, E. S. *Race Attitudes*. Cap. 2, p. 13-29. [In]: *Immigration and Race Attitudes*. Heath: Boston, D. C, 1928.

CABECINHAS, R. *Media, etnocentrismo e estereótipos sociais*. [In]: *As Ciências da Comunicação na Viragem do Século*. [In]: *Atas do I Congresso de Ciências da Comunicação*. Lisboa: Vega, p. 407-418, 2002. Disponível em: <[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/1599/1/racabecinhas\\_MedEtno\\_2002.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/1599/1/racabecinhas_MedEtno_2002.pdf)>; Acesso em: nov. 2021.

CABECINHAS, R. *Processos cognitivos, cultura e estereótipos sociais*. [In]: *Atas do II Congresso Ibérico de Ciências da Comunicação*, Universidade da Beira Interior, Covilhã, p.

1-18, 2004. Disponível em: <[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/1650/1/rcabecinhas\\_II\\_Iberico\\_2004.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/1650/1/rcabecinhas_II_Iberico_2004.pdf)>; Acesso em: nov. 2021.

CODOL, J. P. Sobre o chamado comportamento de “conformidade superior do eu”: Vinte investigações experimentais. *European Journal of Social Psychology*, v. 5, n. 4, p. 457-501, 1975. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ejsp.2420050404#references-section>>; Acesso em: out. 2021.

COSTA, A. C. S.; PALHETA, A. N. A. A.; MENDES, A. M. P.; LOUREIRO, A. S. Indústria cultural: revisando Adorno e Horkheimer. *Revista Movendo Ideias*, v. 8, n. 13, p. 13-22, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/praxis/467/211.pdf?sequence=1>>; Acesso em: nov. 2021.

ILHARCO, F. A Interculturalidade e as Novas Tecnologias. [In]: Lages, Mário e Teodoro de Matos, Artur. *Portugal Intercultural: Razão e Projecto*. Lisboa: CEPCEP-UCP e Alto Comissariado para a Integração e Diálogo Intercultural. v. 4, p. 142-184, 2009. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/read/12850094/v-a-interculturalidade-e-as-novas-tecnologias/10>>; Acesso em: dez. 2021.

LEYENS, J. P.; PALADINO, P. M.; RODRIGUEZ-TORRES, R.; VAES, J.; DEMOULIN, S.; RODRIGUEZ-PEREZ, A.; GAUNT, R. The emotional side of prejudice: The attribution of secondary emotions to in-groups and out-groups. *Personality and Social Psychology Review*, v. 4, n. 2, p. 186-197, 2000. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/229060005>>; Acesso em: dez. 2021.

LIMA, M. L. P. Atitudes: estrutura e mudança. [In]: J., Vala & M. B. Monteiro (Eds.). *Psicologia Social*. (4.<sup>a</sup> ed, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 187-225, 2006.

LIPPMANN, W. *Opinião Pública* [trad. Jacques A. Wainberg] 5<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Rio de Janeiro. Vozes, 2008.

MCLUHAN, M. *Understanding Media*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 1994.

NOBRE, A.; MOURAZ, A.; GOULÃO, M. F.; HENRIQUES, S.; BARROS, D.; MOREIRA, J. A. Processos de comunicação digital no sistema educativo português em tempos de pandemia. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 45, p. 1-19, 2021. Disponível em: <<https://ciencia.iscte-iul.pt/publications/processos-de-comunicacao-digital-no-sistema-educativo-portugues-em-tempos-de-pandemia/81354>>; Acesso em: dez. 2021.

OTTEN, S.; WENTURA, D. About the impact of automaticity in the minimal group paradigm: Evidence from the affective priming tasks. *European Journal of Social Psychology*, v. 29, n. 8, p. 1049-1074, 1999. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/229673636>>; Acesso em: nov. 2021.

PERREGIL, E. S.; AMANTE, L.; BASTOS, G. A interculturalidade e o uso das TIC na educação pré-escolar: Um estudo de caso. *Revista Educação em Foco*, v. 25, n. 1, p. 13-34, 2020. Disponível em: <[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10205/1/eperrigil\\_lamante\\_gbastos.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10205/1/eperrigil_lamante_gbastos.pdf)>; Acesso em: nov. 2021.

RAMALHO, N. A. Processos de globalização e problemas emergentes: implicações para o Serviço Social contemporâneo. *Revista Serviço Social & Sociedade*, v. 2, n. 110, p. 345-368, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ssoc/a/9mQKJNrshQQhky8pmS5b9yB/>>;

Acesso em: out. 2021.

RAMOS, N. Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural – políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural. *Revista Educação em Questão*, v. 34, n. 20, p. 09-32, 2009. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10555>>; Acesso em: set. 2021.

RIGOBELLO, L. M. M; FORTUNA, C. M; RIGOBELLO, L. X; PEREIRA, M. J. B; DINIZ, S. A. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 6, n. 4, p. 95-102, 1998. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rlae/a/WqWXPYcGNxRNtzBwhLhYmXK/>>; Acesso em: dez. 2021.

GUIMARÃES, F. F; FINARDI, K. R. Interculturalidade, internacionalização e intercompreensão: qual a relação? *Journal of English Language, Literature in English and Cultural Studies - Ilha do Desterro*, v. 71, n. 3, p. 15-37, p. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ides/a/rnbLJS9SmZpbg64JLsQ7F9s/>>; Acesso em dez. 2021.

SCHAFF, A. *A sociedade Informática*. São Paulo: Editora Brasiliense, 4ª ed, 1995.

STROEBE, W; INSKO, C. A. Stereotypes, prejudice, and discrimination: Changing conceptions in theory and research. [In]: D. Bar-Tal, C. E Grauman, A. W. Kurglanski, & W. Stroebe (Eds.), *Stereotypes and prejudice: Changing conceptions*. New York: Springer, p. 3-34, 1989.

VIVANCO, G. Educación y tecnologías de la información y la comunicación ¿es posible valorar la diversidad en el marco de la tendencia homogeneizadora? *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 61, p. 297-315, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GxsBkwwWG7SHrq34ypqMg6w/>>; Acesso em: nov. 2021.



# UMA CONTEXTUALIZAÇÃO ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR FRENTE ÀS TEORIAS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS

*A CONTEXTUALIZATION ABOUT TEACHER TRAINING FACING CONTEMPORARY PEDAGOGICAL THEORIES AND CONCEPTIONS*

*Laine Marques dos Santos Almeida Bertão*

Prefeitura Municipal de Barra do Bugres, Mato Grosso, MT, Brasil.. E-mail: [laine.marques.ber tao@gmail.com](mailto:laine.marques.ber tao@gmail.com)

*Maria Luiza Barreto*

Secretaria do Estado de Educação do Mato Grosso, Barra do Bugres, MT, Brasil. E-mail: [barretomarialuiza47@gmail.com](mailto:barretomarialuiza47@gmail.com)

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i7.135>

Recebido em: 09.11.2021

Aceito em: 29.12.2021

**Resumo:** Para possibilitar o processo de transformação na educação, faz-se necessário ao professor reconhecer o fenômeno educativo como um processo relacional, contextual e intencional. No entanto, tal ato não é algo espontâneo na natureza, não é mera aprendizagem natural, que se nutre dos materiais culturais que os rodeiam, mas uma invenção dirigida, uma construção humana que tem sentido e que leva consigo uma seleção de possibilidades, de conteúdo e de caminhos. Diante dessa realidade, este artigo traz uma contextualização acerca da formação do professor frente às teorias e concepções pedagógicas contemporâneas. Assim, na intenção de viabilizar a pesquisa, utilizou-se alguns autores que versam sobre a temática, tais como: Libâneo (1990), Luckesi (1996), Nóvoa (1996), Macedo (2007) e Silva (2009). E, a partir da reflexão proposta por meio da pesquisa bibliográfica desenvolvida, é possível afirmar que é de suma importância promover a contínua reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelo pedagogo frente à sala de aula, prezando sempre pelo processo de construção da aprendizagem integral do aluno.

**Palavras-chave:** Formação do Professor. Teorias e Concepções Pedagógicas. Aprendizagem.

**Abstract:** To enable the transformation process in education, it is necessary for the teacher to recognize the educational phenomenon as a relational, contextual and intentional process. However, such an act is not something spontaneous in nature, it is not mere natural learning, which is nourished by the cultural materials that surround them, but a directed invention, a human construction that makes sense and takes with it a selection of possibilities, of content and of paths. In light of this reality, this article provides a contextualization of teacher education in light of contemporary pedagogical theories and conceptions. Thus, in order to make the research feasible, some authors who deal with the theme were used, such as: Libâneo (1990), Luckesi (1996), Nóvoa (1996), Macedo (2007) and Silva (2009). And, from the proposed reflection through the developed bibliographical research, it is possible to affirm that it is of paramount importance to promote continuous reflection on the work developed by the pedagogue in front of the classroom, always valuing the process of construction of the student's integral learning.

**Keywords:** Teacher Training. Theories and Pedagogical Conceptions. Learning.



## 1 Introdução

A partir deste tema, objetiva-se promover a reflexão sobre a necessidade de o professor conhecer e efetivar teorias que valorizam a formação do pensamento crítico, a partir da participação ativa do aluno no contexto da sala de aula. Todavia, é preciso considerar que os indivíduos não nascem educadores, mas tornam-se na medida em que se educam, também no contato com o outro, sendo este um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento e construção da identidade docente.

Para possibilitar esse processo de transformação, faz-se necessário ao professor reconhecer o fenômeno educativo como um processo relacional, contextual e intencional. No entanto, tal ato não é algo espontâneo na natureza, não é mera aprendizagem natural, que se nutre dos materiais culturais que os rodeiam, mas uma invenção dirigida, uma construção humana que tem sentido e que leva consigo uma seleção de possibilidades, de conteúdo e de caminhos.

Nesse sentido, é preciso entender que a formação docente não se dá exclusivamente no contexto da formação inicial, mas com continuidade ao longo do trabalho, sendo esta nomeada de formação continuada ou em serviço. Logo, este artigo científico apresenta tal compreensão mediante os desafios que surgem no dia a dia do ensino em sala de aula. Apresentando a trajetória docente como um constante processo de apropriação de conhecimentos a oportunizarem o entendimento do cotidiano da escola e a ampliação do conhecimento dos estudantes.

Portanto, de modo geral, o desenvolvimento do artigo traz uma contextualização acerca da formação do professor frente às teorias e concepções pedagógicas contemporâneas com informações a respeito das concepções avaliativas; o percurso histórico da educação; pressupostos teóricos e práticos das teorias curriculares; gestão da sala de aula e a atuação docente. Na intenção de viabilizar o processo de produção textual, preza-se pelo uso de obras científicas que se relacionam à temática.

## 2 Metodologia

Considerando as características dos métodos de estudo, o presente artigo é composto pela investigação exploratória a fim de explicar a importância da temática, também de caráter descritivo por observar, registrar, interpretar e discutir a formação do professor frente às teorias e concepções pedagógicas contemporâneas, obviamente, sem interferência nos resultados da pesquisa. Conforme Boccato (2006), esse tipo de pesquisa busca a resolução de um problema por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Também, traz subsídios para o conhecimento sobre o que o assunto pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas tratou-se a temática apresentada na literatura científica.

Segundo Vergara (2007), a pesquisa parte da coleta de informações para um estudo sistematizado desenvolvido com base no levantamento de material publicado em livros, revistas, jornais ou *sites*. Portanto, o método utilizado nessa proposta correspondeu à pesquisa bibliográfica por conta da fundamentação teórica que se construiu para contextualizar a formação do professor frente às teorias e concepções pedagógicas contemporâneas ao longo do artigo, que tem como principal característica “explorar por meio de diferentes autores a essência de um determinado assunto” (LAKATOS, 2007, p. 107).

A análise bibliográfica considera mais a subjetividade do pesquisador, considerando a totalidade das informações, e não dados ou aspectos isolados” (ALYRIO, 2009, p. 11). Desse modo, para viabilizar o levantamento de informações e a elaboração deste artigo, a metodologia adotou a abordagem qualitativa, uma vez que utilizou-se de estudos de casos e artigos on-lines sobre a formação do professor frente às teorias e concepções pedagógicas contemporâneas. Assim, buscou-se analisar minuciosamente todas as informações registradas, interpretando as observações com base nas teorias que sustentaram a revisão bibliográfica da pesquisa.

### 3 Referencial teórico

#### 3.1 *Concepções avaliativas: classificatória e formativa*

Inicialmente, na intenção de se contextualizar acerca da formação do professor frente às teorias e concepções pedagógicas contemporâneas, é preciso compreender sobre a avaliação de aprendizagem, a formativa e a classificatória, evidenciando os pressupostos teóricos e práticos dessas avaliações, que ela ajuda o aluno a compreender e a se desenvolver.

Colabora para a regulação de suas aprendizagens, para o desenvolvimento de suas competências e o aprimoramento de suas habilidades em favor de um projeto. Um professor comprometido com a aprendizagem de seus alunos utiliza os erros, inevitáveis sobretudo no começo, como uma oportunidade de observação e intervenção. Com base neles, propõe situações-problema cujo enfrentamento requer uma nova e melhor aprendizagem, possível e querida para quem a realiza. (MACEDO, 2007, p. 118).

No entanto, para obter essa prática docente crítica, construtiva e formativa, é fundamental que haja uma avaliação feita com qualidade e com o objetivo de formar os educandos para que eles aprendam e se desenvolvam individual e coletivamente. Além disso, se faz necessário uma avaliação fundamentada e que preencha os requisitos previstos na legislação de ensino, pois além de ajudar os alunos no processo ensino e aprendizagem, ela serve também como um sistema de crítica do próprio projeto elaborado pelo professor.

De modo geral, a avaliação tem um olhar crítico, capaz de analisar e verificar em que se deve melhorar nos planos de ação, ou seja, no processo ensino aprendizagem. Para confirmar isso, Luckesi (1996, p. 117) diz que “neste nível, a avaliação é um constante olhar crítico sobre o que se está fazendo. Esse olhar possibilita que se decida sobre os modos de como melhorar a construção do projeto no qual estamos trabalhando.”

Em outras palavras, é possível dizer que a avaliação é um instrumento da prática educativa que permite constatar se os métodos que vêm sendo praticados estão tendo eficácia na consecução dos objetivos propostos. É de grande relevância que o professor discuta com os alunos sobre as atividades propostas para a concretização dos objetivos que se pretende alcançar, pois o processo avaliativo é parte fundamental do fazer pedagógico.

Dessa forma, pode-se perceber duas lógicas do sistema: a avaliação formativa e a classificatória. A mais tradicional e conhecida, voltada às exigências burocráticas é a classificatória, que privilegia as notas dos alunos, valor mínimo exigido para o sucesso ou exclusão do processo. Já a necessária para realmente formar o aluno é avaliação formativa que se volta especificamente à aprendizagem do aluno e continuamente quando o professor lhe confere valores para alcance

do mínimo exigido legalmente para sua promoção.

Portanto, assevera-se que tais contribuições da avaliação formativa e classificatória oferecem subsídios ao professor para verificar e observar o nível de desenvolvimento dos alunos através de cada uma dessas avaliações é possível utilizá-las como recurso efetivo.

### ***3.2 Construção do percurso histórico da educação na formação docente***

Nóvoa (1996) salienta que é preciso romper com a visão natural da educação, pois a educação é histórica e a ação do homem no tempo não está antecipadamente definida. Considerando esse apontamento, tem-se a necessidade de lidar com as reproduções em sala de aula gerando assim transformações no processo escolar, pois, segundo Nunes (2003), o papel do professor é ajudar, [...] os estudantes a internalizarem algumas funções que ele mesmo aprendeu e desempenha para que seus alunos se tornem, eles próprios, professores de si mesmos.

[...] A organização do pensamento, as habilidades de comparação, análise e síntese, a imaginação pedagógica, a capacidade de seleção da informação e resolução de problema, a construção de uma compreensão e da sua comunicação (NUNES, 2003, p. 117-118).

Percebe-se assim que, a História da Educação faz uma direta ligação entre teoria e prática. Para tal, é necessário pensar nos fatos e dados históricos nos quais estiveram e estão presentes na educação e assim enxergar quais foram as permanências e as mudanças ocorridas nestes momentos históricos. Conforme as palavras de Louro (1990, p.21) “o seu resgate implica, no entanto, perceber seus vínculos teóricos, os questionamentos que impõe, seus limites, suas, potencialidades.” Assim, é extremamente relevante que o professor conheça em sua formação sobre a história da educação e suas transformações ao longo das épocas.

### ***3.3 Pressupostos teóricos e práticos das teorias curriculares: não crítica, crítica e pós-crítica***

Sem dúvida, a relevância dessa discussão é extremamente importante na análise do currículo e da prática social, dado ao fato de que o currículo faz parte integrante do dia-a-dia das escolas e das instituições de educação superior, e exercerá direta ou indiretamente sua influência nos sujeitos que fazem parte do processo educativo e da sociedade em geral. Segundo Silva (2009), a teoria tradicional de currículo busca a neutralidade, tendo como escopo principal promover a identificação dos objetivos da educação escolarizada, formando o trabalhador especializado ou, proporcionando uma educação geral e acadêmica.

As novas teorias críticas do currículo, preocuparam-se em compreender, baseados na teoria dialética-crítica de Karl Marx (1818-1883), qual era o real papel do currículo na educação. Para Silva (2009, p. 29-30) “[...] as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais.”

Ademais, de acordo com as teorias críticas do currículo, é o currículo oculto que “ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo” (SILVA, 2009, p. 78) e que mantém a ideologia dominante. Essa proposta evidencia então o enfoque das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas e possibilita perceber a valorização que cada uma faz a partir do que propõe. É

clara a preocupação da teoria crítica com as classes sociais, com a emancipação, conscientização e libertação dessas classes (trabalhadoras), que são obrigadas a aceitar a condição de aprender na escola a cultura dominante, de um currículo voltado para os interesses da burguesia.

Nesse sentido, “[...] as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, permitiram-nos ver a educação de uma nova perspectiva” (SILVA, 2009, p. 17). O autor acresce ainda que “[...] as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (p. 30).

No que se refere às teorias pós-críticas, essas abordam com ênfase nas preocupações com a diferença, com as relações saber-poder no âmbito escolar, o multiculturalismo, as diferentes culturas raciais e étnicas, enfim, não é uma questão de superação da teoria crítica. No entanto, Silva (2009) comenta que [...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas ensinam, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Finalmente, no currículo tradicional, aprender “consiste em adquirir informações que preparem o sujeito intelectual e moralmente para adaptar-se à sociedade” (EYNG, 2007, p. 119). A aprendizagem que é valorizada é a que propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos, denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos.

### *3.4 Práticas de ensino na oportunização da aprendizagem*

No contexto educacional existe uma ligação entre o sucesso na trajetória dos alunos e a gestão da sala de aula por parte do professor. Assim, é necessário que o docente se responsabilize pelo estabelecimento das estratégias de gestão da sala de aula. O professor é responsável pelos alunos a quem ensina, mas também pela organização do espaço e do tempo em sala de aula. É o profissional do ensino que define o conteúdo, que seleciona os materiais e o percurso metodológico do processo como um todo, tendo como pressuposto a Base Nacional Comum Curricular.

Defende-se, desse modo, que a valorização dos saberes práticos e das condições cotidianas do processo educativo é fundamental para o entendimento de como se elabora e reelabora o conhecimento, no processo histórico de construção do homem e de sua sociedade. É nesse sentido que nasceu o conceito de saber docente que, segundo Monteiro (2001), permite elucidar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que efetivamente ensinam. É um ponto de vista que considera os saberes práticos como fundamentais para a construção da identidade e da competência dos professores.

Nesse contexto, pode-se entender a relevância da gestão da sala de aula como uma atuação significativa, desempenhada por profissionais que devem desenvolver uma gestão exemplar e significativa. Pode-se afirmar ainda que, a gestão da sala de aula pauta-se em ações que devem ser desenvolvidas com vista a contribuir com a educação ofertada, devendo o docente atuar de forma a proporcionar benefícios para a educação dos alunos, com foco no processo de ensino e aprendizagem, a partir de uma gestão efetiva e complementar.

### **3.4 A atuação docente para o desenvolvimento das aprendizagens**

De acordo com Libâneo (1990, p. 26) “a didática trata da teoria geral do ensino”. Como disciplina é entendida como um estudo sistematizado, intencional, de investigação e de prática. Pimenta et al (2013), corrobora ao dizer que a didática, como área da pedagogia, estuda o fenômeno ensino. As recentes modificações nos sistemas escolares e, especialmente, na área de formação de professores configuram uma explosão didática. Sua resignificação aponta para um balanço do ensino como prática social, das pesquisas e das transformações que têm provocado na prática social de ensinar.

Masetto (1997, p. 13), infere que “a didática como reflexão é o estudo das teorias de ensino e aprendizagem aplicadas ao processo educativo que se realiza na escola, bem como dos resultados obtidos”. Assim, a formação do educador exige uma inter-relação entre a teoria e a prática, sendo que a teoria se ocupa da pesquisa unindo-se com os problemas reais que surgem na prática e, esta, por sua vez, se determina pela teoria.

De acordo com Guimarães (2004, p. 31):

O que deve mover a discussão dessa temática é o empenho na formação profissional, é a convicção de que a educação é processo imprescindível para que o homem sobreviva e se humanize e de que a escola é instituição ainda necessária neste processo, enfim, a relevância dessa temática está na compreensão da urgência, da complexidade e da utopia do projeto de escolarização obrigatória e da qualidade por uma sociedade efetivamente mais democrática.

Os educadores enquanto seres sociais que transformam a realidade quando realizam sua prática, precisam estar conscientes da base teórica, a fim de se orientar por ela ao mesmo tempo em que a teoria se alimenta da prática. Nesse contexto, fica evidente a relevância da didática através de uma atuação docente significativa, pautada por profissionais que devem desenvolver um ensino relevante e com foco em práticas de ensino necessárias à educação de qualidade e com vista a oferecer uma prática educativa cada vez mais eficiente.

## **4 Considerações finais**

Com o desenvolvimento da temática, foi possível promover a reflexão sobre a necessidade de o professor conhecer e efetivar teorias que valorizam a formação do pensamento crítico, a partir da participação ativa do aluno no contexto da sala de aula. Um dos pontos de enfoque do artigo, considerou que os indivíduos não nascem educadores, mas tornam-se a medida em que se educam, também no contato com o outro, sendo este um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento e construção da identidade docente.

Por meio da contextualização realizada ao logo do texto, notou-se que é necessário que o professor reconheça o fenômeno educativo como um processo relacional, contextual e intencional. Mas ao mesmo tempo, é importante que o mesmo perceba que tal ato não é algo espontâneo na natureza, não é mera aprendizagem natural, que se nutre dos materiais culturais que os rodeiam, mas de uma invenção dirigida, uma construção humana que tem sentido e que leva consigo uma seleção de possibilidades, de conteúdo e de caminhos, por exemplo.

Nesse sentido, o desenvolvimento do artigo trouxe informações a respeito das concepções avaliativas; o percurso histórico da educação; pressupostos teóricos e práticos das

teorias curriculares; gestão da sala de aula e a atuação docente. Com base no levantamento de informações realizado, se vê algumas das contribuições significativas para formação profissional, uma vez que lançou luz acerca da importância de promover a contínua reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelo pedagogo frente à sala de aula, prezando sempre pelo processo de construção da aprendizagem integral do aluno.

## Referências

ALYRIO, R. D. **Métodos e técnicas de pesquisa em administração**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica e o artigo científico como forma de comunicação**. Disponível em: <[http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_odontologia/pdf/setembro\\_dezembro\\_2006/metodologia\\_pesquisa\\_bibliografica.pdf](http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf)>. Acesso em: 02, jan, 2022.

EYNG, Ana Maria. **Currículo Escolar**. Curitiba, IBPEX, 2007.

GUIMARÃES, V. S. **Formação e professores: Saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LOURO, Guacira Lopes. **A História (Oral) da Educação: Algumas Reflexões**. V.9, N.47, P.21- 28, P.1990.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MACEDO, Lino De. **Avaliação na Educação**. Marcos Muniz Melo (Organizador). 2007.

MASETTO, M. **Didática: A Aula Como Centro**. São Paulo: FTD, 1997.

NÓVOA, António. **História da Educação: Percursos De Uma Disciplina**. Lisboa/Portugal. Universidade De Lisboa. Texto Traduzido Em 1996.

NUNES, Clarice. **O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula**. Revista Brasileira de História da Educação, 2003.

PIMENTA, S. G. **A Construção da Didática: Análise de seus Referenciais**. Revista Brasileira de Educação, 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2007.