

# A POÉTICA GRÁFICA DAS CRIANÇAS: COMO ELAS SE EXPRESSAM ATRAVÉS DA LINGUAGEM DO DESENHO

*CHILDREN'S GRAPHIC POETICS: HOW THEY EXPRESS THEMSELVES THROUGH THE LANGUAGE OF THE DRAWING*

*Juliani Padilha*

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, RS, Brasil

*Simone Dal Molin Ribeiro*

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, RS, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i2.192>

Recebido em: 18.05.2023

Aceito em: 24.05.2023

**Resumo:** Este trabalho é um convite para o leitor conhecer um pouco do fazer pedagógico, das teorias e das práticas vivenciadas por duas educadoras da Rede Municipal de Ensino de Ijuí, junto com crianças pequenas da Pré-Escola II. Tem como objetivo, desvelar a poética gráfica das crianças, entendendo como elas se expressam através da linguagem do desenho, os tipos de desenhos que fazem e refletir sobre as teorias transitórias, as hipóteses que criam para entender e explicar o mundo, os fenômenos naturais, as relações e seu próprio grafismo. Aponta ainda, a sala referência como provocadora de aprendizagens e investigações, organizada com espaços circunscritos, planejados conforme a faixa etária das crianças. Espaços que geram a exploração, experimentação. Uma investigação alicerçada na arte, onde a leitura de obras de diferentes artistas e períodos dialogam com os fazeres das crianças. Evidencia as marcas e expressões que emergem a partir de diferentes investigações, experiências compartilhadas que revelam as memórias vividas ao longo do percurso.

**Palavras-chave:** criança, grafismo; poética; linguagem; desenho.

**Abstract:** This work is an invitation for the reader to know a little about the pedagogical work, the theories and practices experienced by two educators from the Municipal Education Network of Ijuí, together with small children from Pre-School II. It aims to reveal the graphic poetics of children, understanding how they express themselves through the language of drawing, the types of drawings they make and reflect on transitory theories, the hypotheses they create to understand and explain the world, natural phenomena, relationships and its own graphics. It also points out the reference room as a provocation for learning and investigations, organized with circumscribed spaces, planned according to the age group of the children. Spaces that generate exploration, experimentation. An investigation based on art, where the reading of works by different artists and periods dialogues with the actions of children. It highlights the marks and expressions that emerge from different investigations, shared experiences that reveal the memories lived along the way.

**Keywords:** child, graphics; poetic; language; design.



## 1 Introdução

*Crescer, crescer, crescer...  
Somos pessoas e nascemos na barriga da mamãe.  
Depois saímos da barriga e somos bebê,  
vamos crescendo, crescendo, crescendo,  
só paramos de crescer quando ficamos grandes.  
Quando estamos crescendo vamos aprendendo as coisas.  
Depois de grande aprendemos tudo  
e daí começamos a ensinar o que sabemos pros bebês.  
Isso é sempre assim: cresce - aprende - ensina.  
(Brenda 6a - 2m )*

Brenda de 6 anos e 2 meses divide sua teoria transitória sobre o Crescer, nos encanta e explica como ela entende a complexidade da vida e suas diferentes fases. Sua narrativa vai sendo desenhada mentalmente enquanto lemos, vai sendo construída em nosso imaginário. As crianças são fantásticas, inventivas, generosas e abertas para o novo. Aprendem com o corpo inteiro. Aprendem pela brincadeira, pelas interações com seus pares, com os adultos e com o mundo.

O desenho é uma das linguagens que a criança usa para se expressar e comunicar. O ato de desenhar envolve o raciocínio daquilo que acaba de se aprender com o conhecimento já adquirido. A criança traduz a visão que ela tem das coisas e do mundo, a imagem mental representa o percebido e se materializa na imagem gráfica. Desenhar é pensar por meio de formas e linhas, uma possibilidade de observar e conhecer tornando assim, visíveis suas ideias. Um prazer, um diálogo visual do corpo em movimento, uma estrutura de pensamento. Acumular imagens e sensações é criar repertório, o qual vai sendo desenvolvido através das experiências gráficas que a criança vai vivenciando, nas brincadeiras junto com seus pares, nas investigações na sala, nas brincadeiras com a natureza, observando os fenômenos naturais, como o vento, a chuva... as estações do ano e as mudanças do clima.

A criança precisa riscar, traçar e borrar, deixar sua marca, brincar com riscantes variados e suportes de diferentes tamanhos, desenhos em folhas transparentes, com cores, no chão, na parede, no vidro... criar traços, narrativas desenhadas, histórias que vão sendo (re) inventadas, (re) construídas.

Hoje, o desenho não é só lápis e papel, ele ganha a tridimensionalidade. Para entendermos o desenho não só na bidimensionalidade da largura e altura do suporte de papel, nos inspiramos nos infinitos trabalhos desenvolvidos pelos artistas contemporâneos, os quais nos convocam para brincar, misturar e usar em nossas produções dentro das escolas da infância, materiais inusitados, assim como diferentes linguagens da arte, o desenho conversa com a pintura, com a colagem, com os recortes e variados materiais, são inspirações para novas possibilidades. Barbieri, pg 67 diz: O desenho não se restringe ao universo bidimensional. Ele ganha tridimensionalidade na medida em que construímos no espaço o que pode ser feito propriamente com linhas, mas também com objetos, elementos da natureza e com o próprio corpo.

## 2 Metodologia

Para compreender esse universo gráfico das crianças pequenas é necessário observar atentamente como elas se relacionam com seu desenho. Para isso, se faz necessário uma sala referência que seja potencializadora e organizada com espaços circunscritos, onde as possibilidades do pensar gráfico não sejam restritas ao lápis e ao papel, mas que desperte as investigações com diferentes suportes, com tamanhos e formatos variados, com texturas distintas, assim como, riscantes com pontas grossas, finas e médias, com tintas, lápis, giz pastel, giz carvão, giz de cera, fitas, fios, tecidos, etc. Uma sala que possibilite a pesquisa, as boas perguntas, com materiais e espaços provocativos para aprendizagens e investigações individuais e de grupo.



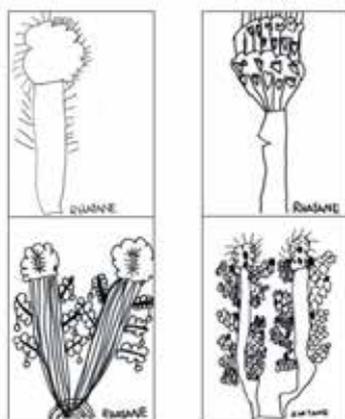
Assim, vamos descrever e narrar alguns registros gráficos que foram realizados ao grupo de crianças:

### **Desenho de observação:**

Desenhos de observação aprimoram a capacidade de observar, contemplar, analisar, sentir cores, texturas, formas, diferenças e semelhanças, pois promovem um refinamento dessas atitudes. Momentos preparados e organizados para a observação de um objeto, planta, brinquedo... que provoquem a pesquisa e a investigação para enfim, demonstrar graficamente o que observou.

### **Investigação gráfica:**

Momentos de criação e aprendizagens, interações, conversas, hipóteses e teorias das crianças, onde a sensibilidade investigativa se torna experiência com as diferentes materialidades e suportes oferecidos. Tempo e espaço para ampliação do repertório gráfico plástico, para brincar, narrar e ser criança. Observar, documentar e refletir sobre os processos de investigação gráfica, vivido com as crianças, tornando visível suas ideias e teorias transitórias. A investigação foi desenvolvida em pequenos grupos e com temas variados, onde as crianças escolheram os temas e grupos que gostariam de participar. Diferentes momentos foram planejados para potencializar



as investigações, provocações que fizeram suscitar narrativas e desenhos extraordinários e inéditos. Ao longo do percurso, observamos e documentamos o movimento das crianças, que vão aprendendo, descobrindo e vivendo experiências gráficas. O trabalho foi uma construção, um roteiro baseado no respeito pelas teorias da criança, na escuta atenta de suas ideias e na observação de suas diferentes maneiras de pensar e expressar seu pensamento visual.



### Autorretrato:

Reconhecer-se como ser único e singular, proporcionar linguagens gráficas diferentes para revelar traços, formas e identidades. Traçar, enfatizar detalhes, Investigar linhas, formas, cores e contornos.

### Desenho com interferência:

Com colagem de parte de imagens de revistas sugere à criança um desenho específico, provoca a pensar sobre suas produções, observar como o pensamento ganha formas no suporte. Tem uma necessidade de representar o espaço, limita a linha do chão... do céu, demonstra domínio de escala, a criança interage com os elementos, narra histórias... retratos...



**Desenho como narrativa:** O registro torna-se o texto da produção gráfica. Escutar, estar com as crianças e encantar-se com o que elas nos explicam e imaginam.

O que será que Cecília está vendo?

Será um monstro? Uma fada?

Cecília vê muitas coisas com seu olhar de criança.

No momento de representar graficamente o que está vendo, diz:

*Estou vendo com meus dois olhos, porque tenho dois olhos. Com um vejo uma girafa e com o outro uma família de cachorros. Claro, que tudo isso estou vendo com a minha cabeça, porque não tinha isso aqui na pracinha, mas como posso imaginar, vou ver sempre o que mais gosto, os animais.*



**Teorias Transitórias:** Crianças explicam o mundo a partir de seus saberes e vivências. A escola da infância é lugar de dar direito para a criança articular suas experiências, produzir sentido sobre si, sobre o mundo e o outro... Um mergulho no pensamento visual da criança, através do desenho que produz narrativa estética. Uma oportunidade para (re)conhecer um pouco sobre como elas pensam, falam e expressam o mundo à sua volta.

*Chuva...*

*É só água que cai do céu?*

*Chuva tem forma?*

*Existem chuvas diferentes?*

*Como fazer para desenhar o raio e o trovão.*

A linguagem do desenho para a criança é investigar, criar, perceber, acreditar, romper estereótipos, registrar, narrar e aprimorar o olhar. Momento para ampliação do repertório gráfico plástico, para brincar, narrar e ser criança. Conexão estabelecida entre pensamento, sensibilidade, intuição e ludicidade, ganham formas nas pinturas, nos desenhos, nos traços... conexão entre os elementos da linguagem gráfica da criança, valorizando suas ideias e suas maneiras de se expressar, conhecer e narrar suas experiências criativas.

### **3 Resultados e discussões**

A criança desenha para se divertir, para ela é uma grande brincadeira, um jogo lúdico, onde é dona de suas regras. No seu traço mora a verdade e a liberdade. O desenho é a sua primeira escrita, o traço é marca individual e autoral, é a identidade de cada sujeito. Ela desenha com o corpo inteiro, enquanto registra, canta, fala, explica, narra histórias e muda os enredos, um diálogo visual com o corpo em movimento. Assim, como a brincadeira, o desenho é coisa séria, importante e real, carregado de sentidos e emoções, favorece os modos de pensar, as percepções tornando visíveis ideias. A imagem mental se materializa na imagem gráfica, o ato de desenhar envolve o raciocínio do que se aprendeu com os conhecimentos já adquiridos anteriormente. A criança explica a vida e as suas experiências utilizando teorias transitórias e hipóteses, conexões entre o real e o imaginário, ao adulto cabe respeitar suas teorias, seus pensamentos e como elas dão sentidos às coisas.

### **4 Conclusões**

Sendo assim, o desenho é linguagem visual, a mais antiga e permanente da humanidade, pois antes mesmo de escrever o homem desenhou. Uma das linguagens da arte, mais utilizadas na escola, veículo de criação e investigação, expressão artística, que deve conversar com outras linguagens como: pintura, colagem, recorte, fotografia, instalações, vídeos e etc. Desenhar não é coisa só de lápis e papel, não se restringe ao universo bidimensional, pode ganhar a tridimensionalidade, para isso, podemos nos inspirar na natureza e suas infinitas formas, cores, volumes, texturas, nos objetos, nos artistas, nas diferentes culturas. O educador precisa estar aberto, disponível, para o novo, para o extraordinário presente no cotidiano e a escola da infância ser lugar de dar direito às crianças articularem suas experiências, produzindo cultura, sentido sobre si, os outros e o mundo. Como seres humanos carregamos no corpo nossas experiências, que são indissociáveis na prática cotidiana e pedagógica.

---

## Agradecimentos

As crianças que convivem conosco nesse tempo que somos educadoras da infância e as famílias que confiam e acreditam na escola infantil.

## Referências

BARBIERI, Stela. **Territórios da invenção**: ateliê em movimento. São Paulo:Jujuba, 2021

CUNHA,Susana Rangel Vieira da, CARVALHO,Rodrigo Saballa de. **Arte Contemporânea e docência com crianças**: inventários educativos. Porto Alegre: Zouk, 2021.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **As artes do universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da, CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Arte contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da, CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Linguagens da arte**: percursos da docência com crianças. Porto Alegre: Zouk, 2022.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. 3. ed. São Paulo: Panda Educação, 2020.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017.

# A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA DOCENTE COLETIVA A PARTIR DO SUPERVISOR ESCOLAR

*THE CONSTRUCTION OF A COLLECTIVE TEACHING PRACTICE FROM THE SCHOOL SUPERVISOR*

*Marissan Dablem*

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, RS, Brasil

*Deise Berton*

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, RS, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i2.194>

Recebido em: 20.05.2023

Aceito em: 01.06.2023

**Resumo:** O artigo apresentado tem como objetivo analisar e refletir sobre o papel do supervisor escolar, sobre a sua capacidade de interação com os professores, mediante as questões educativas e pedagógicas decorrentes do cotidiano escolar, visto que trabalhar com a coletividade, em grupos compostos por pessoas singulares, que vivenciam realidades diferentes, defendem opiniões que divergem, não é uma tarefa simples. Dessa forma, o artigo apresentado visa reconhecer o Supervisor Escolar como principal mediador do diálogo entre os agentes educacionais, bem como salientar a importância do trabalho coletivo e compartilhado para o sucesso do processo educativo. A metodologia adotada para a realização do artigo foi a pesquisa bibliográfica, por resgatar conceitos teóricos que embasam a prática desenvolvida nas escolas como um todo. Após a coleta do material, este foi selecionado, lido e sistematizado para que as informações pudessem dar conta dos objetivos propostos.

**Palavras-chave:** Escola. Supervisão. Práticas Pedagógicas.

**Abstract:** The article presented aims to analyze and reflect on the role of the school supervisor, on his ability to interact with teachers, through educational and pedagogical issues arising from the school routine, since working with the community, in groups composed of individuals, who experience different realities, defend opinions that differ, is not a simple task. Thus, the presented article aims to recognize the School Supervisor as the main mediator of the dialogue between educational agents, as well as to emphasize the importance of collective and shared work for the success of the educational process. The methodology adopted for the realization of the article was the bibliographical research, for rescuing theoretical concepts that support the practice developed in schools as a whole. After collecting the material, it was selected, read and systematized so that the information could meet the proposed objectives.

**Keywords:** School. Supervision. Pedagogical practices.



## 1 Introdução

Este trabalho de pesquisa visa apontar um caminho para a definição e afirmação do papel do supervisor escolar esclarecendo os dilemas que tal função enfrenta no cotidiano escolar. Destaca-se que definir e afirmar o exercício da supervisão escolar foi um exercício de múltiplas revisões e o saldo trouxe a clareza sobre alguns pontos em termos de conceitos e posturas.

Considerando a importância do trabalho docente coletivo e colaborativo para a formação educacional, pretendo refletir sobre a prática do supervisor escolar, sua função e condições de trabalho na perspectiva de uma gestão escolar compartilhada, que visa promover o comprometimento e a participação das pessoas envolvidas no processo educacional da escola (pais, alunos, profissionais da educação e segmentos da comunidade) na tomada de decisões.

Visto que o trabalho, quando acontece coletivamente, possibilita uma ação planejada em conjunto, permitindo ao supervisor desempenhar o que compete: atuar como mediador entre o sistema de ensino e a unidade escolar, sistematizando ideias e sugestões para que as ações planejadas no coletivo, relacionadas ao Projeto Político Pedagógico da escola e integrantes da proposta do sistema de ensino da entidade mantenedora, no qual a unidade escolar está inserida, se concretizem.

Também se salienta que grandes pensadores como Paulo Freire, Edgar Morin, Perrenoud, hoje desafiam os supervisores escolares a pensar e reconstruir as práticas pedagógicas e educativas baseadas na compreensão humana, no respeito, na valorização dos saberes, na manutenção de culturas, no ambiente saudável em todas as escolas.

Pensando nisso, Perez (2005, p. 09) comenta que a supervisão escolar deve empenhar-se na compreensão e na vivência prática de que:

Aprender a conviver exige, em suma, cultivar as atitudes de abertura, um interesse positivo pelas diferenças e um respeito pela diversidade, ensinando a reconhecer a injustiça, adotando medidas para superá-la, resolvendo as dificuldades como forma de reconstrução social.

Atualmente a realidade tem mostrado através da mídia, vivência diária e no âmbito escolar a necessidade de rever, reconstruir, vivenciar novas práticas e atitudes fundamentadas em valores solidários, humanos e fraternos, a fim de poder criar uma convivência interpessoal mais segura e confiante a contrapor-se à frieza das relações baseadas somente no interesse.

E é na escola, onde se passa a maior parte do dia, que pode ser considerado o local privilegiado para resgatar valores e atitudes que possam fomentar o cultivo da tolerância, do respeito, da paz, da solidariedade, enfim, valores fundamentais na convivência profícua dentro de uma instituição escolar.

É nesse viés que a supervisão escolar é favorecida nesse sentido, por não ter a incumbência de ser restrita aos trâmites burocráticos e específicos, e sim, de ser ponte integradora entre o educador e o educando. A supervisão escolar por sua atuação ampla no ambiente escolar pode e deve fazer uso de premissas facilitadoras e unificadoras, as quais levam às vivências cidadãs e de convivências saudáveis.

Diante do exposto, ressalta-se a importância de se investigar a respeito de como acontece a prática da supervisão escolar atualmente, e como essa interação acontece com o professor,

e como este ato refletirá no processo educacional escolar como forma de favorecer relações saudáveis na escola, bem como propiciar o efetivo ensino-aprendizagem dos alunos.

## 2 Retomando conceitos teóricos

Até 1980 a supervisão escolar era tida como uma função dentro da escola que objetivava executar as normas prescritas pelos órgãos superiores, e eram chamados de orientadores pedagógicos ou orientadores de escola, tendo como função básica à inspeção escolar (ANJOS, 1988).

Conforme Rolla (2006) *apud* Saviani (2003, p. 26), a função de Supervisor Escolar surge: “quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições”.

Conforme Rolla (2006, p. 23), é no final da década de 80 que se inicia um movimento aberto de repensar a educação. Alguns profissionais, insatisfeitos com a educação disseminada nas escolas brasileiras, passam a refletir, discutir e buscar alternativas para uma nova proposta sobre a função social da escola, o papel do educador e os resultados que estas práticas pedagógicas trazem para os educandos.

É nesse momento que há uma mudança importante de paradigmas na História da educação e da Supervisão Escolar. Quando se abre a possibilidade de novas significações. De acordo com o Dicionário Aurélio, supervisionar significa “dirigir, orientar ou inspecionar em plano superior” (AURÉLIO, 2022). Através dessa definição, pode-se ter uma ideia do que o supervisor escolar tem como matéria-prima na sua prática profissional.

O supervisor escolar desenvolve uma função de grande responsabilidade na instituição de ensino em que atua. É ele quem encaminha ações pedagógicas, além de ser o elemento articulador entre os atores escolares e o Projeto Político Pedagógico da escola.

De acordo com Libâneo (2014), cabe ao supervisor: planejar, coordenar, acompanhar, gerir e avaliar. O autor descreve este profissional, como o responsável pelas ações pedagógicas, didáticas e curriculares da instituição de ensino, priorizando a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Promover relações humanas saudáveis no contexto atual, não é uma simples tarefa, pois a sociedade é regida por uma necessidade individualista, composta por pessoas que defendem, mas não refletem seus modos de pensar ou agir, negam-se a integrar-se e contribuir de forma coletiva, pois não sabem respeitar as diferenças, no ambiente escolar, no grupo docente fica então, de acordo com Edgar Morin (2014), a tarefa primordial do supervisor: propor educação para educadores.

As relações interpessoais permeiam a prática do supervisor que precisa articular as diferentes instâncias, sabendo ouvir, olhar e falar a todos que buscam a sua atenção. Conforme Serrano (2002, p. 10), o supervisor escolar por ter uma atuação ampla na escola deve possuir algumas qualidades primordiais para o desenvolvimento de sua profissão:

- A aceitação do pluralismo e da diversidade;

- O respeito e a tolerância;
- A capacidade e a predisposição para se colocar no lugar do outro;
- O emprego do diálogo;
- O compromisso com o bem comum;
- O desenvolvimento de atitudes de cooperação entre comunidade e cultura que nos ensine a valorizar o que é local e peculiar no âmbito escolar.

Conforme Almeida (2003), na formação docente, “é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades”, sabendo reconhecer e conhecer essas necessidades propiciando subsídios necessários à atuação. Assim, a relação entre professor e supervisor, à medida que se estreita e ambos crescem em sentido prático e teórico (práxis), concebe a confiança, o respeito entre a equipe e favorece a constituição como pessoas.

Almeida (2013), reitera que o supervisor escolar é o profissional organizador ou orientador do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores em uma escola. Assegura que este profissional representa a liderança frente a este grupo. Liderança essa que passa a ser inerente à sua função.

Rolla (2006, p.16), refere-se a este profissional como líder, definindo como objeto de seu trabalho “o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e coletivas”.

Fusari (2011, p. 01), corrobora afirmando que:

Na minha experiência como coordenador, quando lidava com um grupo disperso de docentes, em que cada um cuidava de seu trabalho, utilizava o recurso da problematização da realidade vivida e sua análise crítica à luz de teorias da Educação para construir uma dinâmica colaborativa. Lançava perguntas: qual é a maior finalidade da nossa escola? Onde ela está localizada? O que caracteriza seu entorno? Quem são nossos alunos? Como vivem e com quem convivem? Que projetos de vida e trabalho alimentam? Quais são seus sonhos? E nós, educadores, o que temos com isso? [...]. É nesse movimento de lidar continuamente com elementos curriculares na perspectiva democrática e emancipatória que se encontra a especificidade do trabalho do coordenador pedagógico. Sua missão equivale à de um maestro. Em vez de músicos, ele rege professores para que esses repensem os princípios e objetivos educacionais, reconstruam os conhecimentos curriculares, revejam os critérios de avaliação, reinventem os modos de interação entre o educador e o educando e recriem os métodos de ensino intra e extraescolares. É desse modo que sua atuação contribui efetivamente para a escola cumprir sua função.

Observa-se que o supervisor escolar deve estar ciente de que suas ações são imprescindíveis na sustentação de um trabalho em equipe, com vistas para o objetivo primordial de toda a instituição de ensino: uma educação de qualidade. Considerando assim, Chiavenato (1997, p.101), “não se trata mais de administrar pessoas, mas de administrar com as pessoas. As organizações cada vez mais precisam de pessoas proativas, responsáveis, dinâmicas, inteligentes, com habilidades para resolver problemas, tomar decisões”.

Nogueira (2011, p. 01), disserta que:

O supervisor escolar precisa estar sempre atento ao cenário que se apresenta a sua volta valorizando os profissionais da sua equipe e acompanhando os resultados,

essa caminhada nem sempre é feita com segurança, pois as diversas informações e responsabilidades o medo e a insegurança também fazem parte dessa trajetória, cabe ao coordenador refletir sobre sua própria prática para superar os obstáculos e aperfeiçoar o processo de ensino – aprendizagem. O trabalho em equipe é fonte inesgotável de superação e valorização do profissional.

Conforme Rolla (2006, p. 16), a partir daí, desvela-se, a função do supervisor escolar como sendo referência frente ao grupo de professores, frente aos alunos, frente ao todo da escola. Este profissional enquanto responsável pela “coordenação” do trabalho pedagógico assume uma liderança, um papel de responsável pela articulação dos saberes dos professores e sua relação com a proposta de trabalho da escola.

Neste contexto, o supervisor é peça fundamental no espaço escolar, pois busca integrar os envolvidos no processo ensino-aprendizagem mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação do professor e a sua, desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade.

Para assumir a função de supervisor escolar, são necessárias inúmeras competências, visto que trabalhar com a diversidade é um grande desafio. Uma gestão coletiva acontece num ambiente democrático, em que parcerias são formadas num clima de colaboração, corresponsabilidade e solidariedade no espaço de formação humana que é a escola.

A colaboração, a responsabilidade, a ética, o respeito e a solidariedade são conceitos essenciais para que o processo educacional aconteça tranquilamente, conquistando resultados positivos, no que diz respeito, principalmente a aprendizagem do aluno.

Segundo Libâneo (2014, p. 263):

Uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura as melhores condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas de desempenho profissional dos professores, de modo que seus alunos tenham efetivas possibilidades de serem bem-sucedidas em suas aprendizagens.

O supervisor será, então, aquele que, tem a função de mediar, no sentido de conhecer, apresentar e refazer, juntamente com o grupo docente, as propostas curriculares e o projeto político pedagógico da escola, permitindo que os professores elaborem seus próprios sentidos, resignificando, planejando e operacionalizando determinadas propostas. E, que possam realizar sua prática pedagógica coletivamente, respeitando e apropriando-se de diferentes ideias, argumentando e defendendo suas opiniões, considerando que o interesse principal é o sucesso do processo educacional.

Destaca-se, ainda, que ser um supervisor escolar é cuidar da vida da escola, das pessoas, das políticas educacionais e do futuro dos alunos. Um bom coordenador não é aquele profissional recém-formado, pós-graduado que sai da graduação munido de referências e de conhecimentos teóricos. Isso porque grande parte da formação de um supervisor escolar se dá em serviço, ou seja, através da prática do dia a dia.

Dentro dessa lógica emerge a figura do supervisor escolar como aquele profissional que acompanha e avalia as decisões e procedimentos no âmbito da escola. É a peça chave da equipe gestora para o sucesso de qualquer escola.

Todo supervisor é responsável por criar condições adequadas de trabalho onde haja

respeito e confiança, revendo e avaliando resultados, assegurando assim condições para o alcance dos objetivos estabelecidos coletivamente. É importante que a equipe de gestão escolar atue em conjunto com a sua comunidade, ouvindo os seus anseios e discutindo acerca de suas expectativas, sendo estes intermediadores da diversidade de ideias, sem, no entanto, abrir mão de suas obrigações legais.

Não é novidade dizer que o mundo vem vivenciando inúmeras mudanças, sejam elas por uma globalização da informação, da comunicação, da tecnologia, ou seja, por razões do avanço dos conhecimentos. A mudança que a escola está vivenciando na forma de se organizar, de uma administração para uma gestão, foi uma necessidade trazida com estas ondas de mudanças diversas que a sociedade vem vivenciando.

Ou seja, percebeu-se que era necessário para os dias atuais mais do que administrar. Era preciso mais. E por isso, hoje se discute essa nova forma de organização escolar. Conseqüentemente, o papel do supervisor escolar também sofre mudanças, a fim de contemplar essa necessidade e essa mudança.

É muito importante que o supervisor escolar acredite na possibilidade de uma gestão democrática e participativa, fazendo de suas ações, atos conscientes, intencionais que possibilitem e visem à democracia e a participação coletiva. O que não é tarefa fácil, mas se faz extremamente necessário nos dias de hoje, bem como, na condução e socialização entre professores e envolvidos no processo de educar.

A ideia de comprometimento e de responsabilidade que cada um possui no processo educativo e de mudanças é salutar nesse contexto. Esse pode ser definido como um dos papéis do novo supervisor escolar. É sua função conduzir pedagogicamente estudantes, professores, além de planejar, supervisionar, promover e articular ações para o bom andamento da aprendizagem do aluno.

Portanto, definir o papel do supervisor escolar, tendo em vista uma gestão de qualidade é desafiante, porém necessário. As habilidades básicas, juntamente com a dimensão particular do contexto escolar, onde o supervisor vai atuar vão definir um perfil que, claro, não garante o sucesso, mas é muito importante porque constitui valores essenciais, básico e sólido para dar suporte às instituições escolares.

Destaca-se que o supervisor escolar é alguém que busca em suas ações a realização de um objetivo, não apenas pessoal, mas maior que isso, social. É alguém que acredita na possibilidade de fazer intervenções na realidade por meio de suas atitudes, consciente de sua responsabilidade como educador, profissional e cidadão.

Ser supervisor em uma escola é cuidar de vidas, proporcionar conhecimentos e colaborar para o futuro de muitos. É o profissional que tem o olhar amplo, buscando identificar problemas, ouvir, planejar e incentivar o trabalho em equipe, compartilhando conhecimentos.

Muitos são os desafios enfrentados na gestão escolar, principalmente dadas estas mudanças sociais. As novas tecnologias, as novas maneiras de ensino, as novas ferramentas que surgem a cada dia devem ser utilizadas da melhor forma possível.

O supervisor escolar reconhece a importância de seu papel, mas sabe que só se justifica sua existência quando, em participação com o outro, busca uma educação de qualidade que visa a aprendizagem significativa ao educando. Além disso, reconhece que é preciso proporcionar

meios e colaborar para uma educação capaz de formar cidadãos conscientes de seu papel como tal, críticos, solidários, capazes de trabalhar informações, socializadas com o conhecimento e, acima de tudo, pessoas com valores humanos.

### 3 Considerações finais

Após concluir o trabalho de pesquisa realizado é importante fazer algumas considerações, como forma de sistematizar o conhecimento adquirido. Primeiramente é importante destacar que é fundamental a contribuição da escola para a sociedade em geral, pois faz com que o indivíduo compreenda o mundo, perceba a importância da sua relação com a sociedade e a necessidade de se exercer cidadania, para que se tenha um mundo melhor.

Todos juntos num trabalho em prol de uma educação melhor, procurando solucionar os problemas da escola e buscando sempre desenvolver uma consciência crítica no aluno, a fim de que o mesmo desperte o seu potencial e aja com autonomia no momento de uma tomada de decisão.

Sendo assim, é fundamental que a escola tenha autonomia, assim poderá alcançar os objetivos educacionais articulados com os interesses da comunidade escolar e juntos lutarem por uma organização no interior da escola, fortalecendo o movimento do grupo como um todo, procurando alcançar os objetivos almejados no decorrer do processo educacional.

Nesse meio surge o profissional supervisor escolar. Profissional esse que precisa viver a escola. Essa ideia expressa muito o sentimento de amor e comprometimento que o supervisor deve ter com a escola e com aquilo que faz nela. Viver a escola, no sentido de senti-la, de participar e de se colocar como parte importante dela, de se preocupar com aquilo que a procura, de gostar daquilo que faz bem a ela, enfim, de sentir a sua existência e perceber que ela é algo vivo, porque é constituída por vidas. Vidas tantas que se encontram por um objetivo e dão significado a sua existência a cada dia, que busca nas interações crescimentos e respostas, fazendo das ações cotidianas uma aprendizagem constante.

Tentar expressar em palavras tudo o que esta ideia remete a pensar e sentir é algo difícil, porque não se sabe se é possível. Quando o supervisor escolar vive a escola ele participa intensamente de todas as ações que a envolve, seja de uma forma direta ou indireta, ele compreende a importância do seu papel, mas também percebe o valor que tem a ação do outro.

A grandeza da função do supervisor escolar vai muito além de supervisionar, pois se deseja que esta tenha a capacidade de sentir. Sentir as necessidades do professor, do aluno, do funcionário, dos pais, da comunidade em que a escola está inserida. Acredita-se ser de fundamental importância a convivência e o diálogo. É através destes que o supervisor conseguirá perceber e sentir essas necessidades e faltas que envolvem a realidade escolar e então sobre elas agir, fazendo da interação e participação de todos, um dos meios para a superação e transformação.

Conhecer as realidades que envolvem a comunidade escolar é fundamental na hora desse profissional organizar e pensar sobre a supervisão escolar. Partir do real, do concreto e do significativo, é respeitar a individualidade e o sujeito que nela se instala. Viver a escola é conhecer as realidades que nela se encontram, ao mesmo tempo, é reconhecer como parte dela e, portanto, capaz de transformá-la.

O supervisor escolar precisa ter bem definido os valores que a escola quer trabalhar, para não se perder em sua prática e saber aonde se quer chegar. Os valores educacionais precisam penetrar nas ações cotidianas, tanto do supervisor como de toda a comunidade escolar, pois somente se trabalha valores, vivendo-os.

É essa a nova realidade que se espera para as escolas atualmente. Isso porque sempre se deve ter presente que educar não é apenas transmitir conhecimentos. Educar é, antes de qualquer coisa, informar, acompanhar, orientar, canalizar bons exemplos, enfim, é estar junto. Pais, alunos, professores, coordenação, supervisão e direção precisam estar atentos a isso.

Compreender o contexto histórico na qual está inserido o supervisor e identificar as reais necessidades apresentadas socialmente, auxilia na compreensão do supervisor como centro de mudança da prática pedagógica. Só um profissional engajado com a causa alheia poderá atuar como mediador não mais de subordinação e aceitação irrestrita à autoridade, mas de intérprete da realidade escolar e de suas necessidades.

## Referências

ALMEIDA, Laurinda R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda R., PLACCO, Vera M<sup>a</sup> N. de S. *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola, 2003.

ANJOS, Almerinda dos. *Relação entre a função de liderança do Supervisor Escolar e a satisfação de professores: estudo de caso na 1<sup>a</sup> D. E. de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: PUCRS, 1988.

ARANHA, Antônio Vitório Soares. *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHIAVENATO, I. *Teoria geral da administração*. 5.ed. São Paulo: Makron Books, 1997.

FUSARI, José Cerchi. *O papel do coordenador pedagógico na concepção do projeto político-pedagógico*. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/papel-coordenador-pedagogico-concepcao-projeto-politico-pedagogico-629895.shtml>>. Acesso em abril/2023.

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

NOGUEIRA, Vanessa dos Santos. *O papel do coordenador pedagógico*. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/o-papel-coordenador-pedagogico.htm>>. Acesso em abril / 2023.

PEREZ, G. S. *Educação em valores: como educar para a democracia*. Trad. Fátima Murad. 2.ed. Porto Alegre: ARTEMED, 2005.

ROLLA, Luiza Coelho de Souza. *Liderança educacional: um desafio para o supervisor escolar*. Porto Alegre: PUC, 2006.

VERGARA, Sylvia. *Relatórios de Pesquisa*. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

# A REDEMOCRATIZAÇÃO E A ABERTURA POLÍTICA ATRAVÉS DO JORNAL “GAZETA DE SERGIPE” (1979-1980): O PERIÓDICO DIGITAL COMO MÍDIA PARA ESTUDO DA HISTÓRIA DO BRASIL

*REDEMOCRATIZATION AND POLITICAL OPENING THROUGH THE NEWSPAPER  
“GAZETA DE SERGIPE” (1979-1980): THE DIGITAL JOURNAL AS A MEDIUM FOR  
STUDYING THE HISTORY OF BRAZIL*

*Mayra Ferreira Barreto*

Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, SE, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-3242-513X>

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i2.185>

Recebido em: 20.05.2023

Aceito em: 01.06.2023

**Resumo:** Esta pesquisa propõe a utilização de fontes jornalísticas para compreender como os periódicos abordavam temáticas relacionadas ao período da Redemocratização e da Reabertura Política no Brasil nos anos de 1979 e 1980. Trata-se de uma mídia digital cuja proposta é que seja utilizada como fonte de informação histórica durante o ensino da História do Brasil. Como amostra, foi escolhido o periódico *Gazeta de Sergipe*, pois teve grande circulação na capital do estado de Sergipe no período estudado, e estar digitalizado e disponibilizado pelo Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Sergipe (Sibiufs). A metodologia desse estudo se construiu através da leitura, catalogação e análise dos editoriais relacionando-os com a produção historiográfica para discutir os principais temas apresentados por esse jornal de grande importância na sociedade sergipana. Com a pesquisa espera-se discutir de forma crítica sobre representações a respeito da Redemocratização e da Reabertura Política do país, além de compreender aspectos da produção do conhecimento historiográfico, observando na prática a utilização do método histórico investigativo, através das fontes jornalísticas sergipanas, disponibilizadas digitalmente e, assim, ampliando o acesso de todos ao estudo do tema pela via tecnológica.

**Palavras-chave:** Fontes Jornalísticas. Gazeta de Sergipe. Anistia. Redemocratização. Abertura Política. Ensino com Mídias Digitais.

**Abstract:** This research proposes the use of journalistic sources to understand how the journals addressed themes related to the period of Redemocratization and Political Reopening in Brazil in the years 1979 and 1980. It is a digital media whose proposal is that it be used as a source of information history during the teaching of the History of Brazil. As a sample, the periodical *Gazeta de Sergipe* was chosen, since it had a large circulation in the capital of the state of Sergipe during the period studied, and it was digitized and made available by the Library System of the Federal University of Sergipe (Sibiufs). The methodology of this study was built through the reading, cataloging and analysis of the editorials relating them to the historiographic production to discuss the main themes presented by this newspaper of great importance in Sergipe society. With the research it is expected to discuss in a critical way about



representations regarding the Redemocratization and the Political Reopening of the country, in addition to understanding aspects of the production of historiographical knowledge, observing in practice the use of the investigative historical method, through the Sergipe journalistic sources, made available digitally and, thus, expanding everyone's access to the study of the theme through technology.

**Keywords:** Journalistic Sources. Sergipe Gazette. Amnesty. Redemocratization. Political Openness. Teaching with Digital Media.

## 1 Introdução

Esta pesquisa apresenta uma proposta de utilização de fontes jornalísticas para compreender como os periódicos abordavam temáticas relacionadas ao período da redemocratização e da reabertura política no Brasil. Para a realização deste trabalho, foram selecionadas edições do jornal *Gazeta de Sergipe* entre os anos de 1979 e 1980. As edições do periódico encontram-se digitalizadas e disponíveis para pesquisa no endereço eletrônico <http://jornaisdesergipe.ufs.br>. Neste *site*, podemos encontrar vários exemplares de periódicos do estado de Sergipe entre os séculos XIX e XX. No acervo *on-line* é possível fazer a pesquisa pelo título ou pela data de publicação do jornal, facilitando bastante a tarefa do pesquisador, pois ao invés de ir até arquivos físicos, o acesso digital tanto resguarda a memória dos textos quanto amplia o acesso aos mesmos.

A escolha do recorte temporal decorre do interesse em trabalhar com as representações do período adotado a respeito da “distensão” ou “abertura política”, que segundo Habert (2001) “combinava a manutenção dos principais mecanismos de repressão e controle com a progressiva institucionalização do regime”. Ou seja, “ao mesmo tempo que [os militares] continuavam usando o AI-5, a Lei de Segurança Nacional, e o aparelho repressivo, promoviam algumas reformas políticas substituindo progressivamente os chamados ‘atos de exceção’ por outras leis que mantinham o conteúdo principal da dominação política (HABERT, 2001, p. 43 e 44). Dito isto, a pesquisa tem como objetivo selecionar matérias jornalísticas, entre os anos 1979 e 1980, e realizar uma reflexão crítica sobre elas; contribuir para a valorização das questões históricas locais relacionadas à temática nacional; entender de que maneira a *Gazeta de Sergipe* retratava o período da redemocratização e da abertura política no país, e; demonstrar o uso de Tecnologias Digitais no ensino de História, um assunto ainda tido como obscuro durante o Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio.

Durante o regime militar, a *Gazeta de Sergipe* foi um veículo de grande circulação e que exerceu influência na capital sergipana, pois era um periódico publicado diariamente e um dos poucos jornais que continuou circulando depois do golpe de março de 1964. As edições da *Gazeta de Sergipe*, em relação ao período estudado, estão quase todas completas, sendo este um dos motivos que contribuíram para a escolha do jornal como objeto de estudo.

As fontes históricas jornalísticas são importantes registros históricos do presente e do passado. Por meio delas “[...] é possível captar evidências de mudanças, rupturas, continuidades, por exemplo, dos projetos políticos, dos movimentos sociais e culturais, do cotidiano das pessoas, do modo de ser, viver, alimentar-se, vestir-se, etc.” (GUIMARÃES, 2013, p. 337). Dessa forma, as fontes jornalísticas são recursos importantes para a compreensão dos eventos históricos,

possibilitando a construção do conhecimento histórico significativo.

Entendemos aqui, as fontes jornalísticas não como meros informantes da realidade, mas, como discursos, prática social, inseridos em um lugar político a partir do qual se fala e que defendem projetos e interesses específicos; que, ao selecionarem e determinarem o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido, atuam como senhores da memória. De acordo com Gadotti (2007):

[...] as mídias têm grande impacto sobre a vida social e política de um país. Elas são formadoras de opinião, produzem consensos, dirigem a mentalidade popular e, em muitos casos, manipulam a informação para fins econômicos e mercantis. Há jornais que vendem informações para obterem benefícios comerciais. Nenhum jornal é neutro. Sua opinião depende muito de quem o financia, por mais chocante que isso possa parecer à primeira vista (GADOTTI, 2007, p. 57-58).

Dessa forma, devemos compreender os jornais não são reflexo da realidade, ou “verdades dos fatos”, mas representações, uma prática social, que atua na construção de memórias e que podem ser deturpados e marcados por ideologias de quem as escreve. Dessa forma, este trabalho parte do seguinte questionamento: Como, em tempos de abertura, a imprensa sergipana construiu seu discurso sobre o golpe de 1964; que memórias sobre a ditadura estavam sendo construídas e reconstruídas em torno da redemocratização?

## 2 Gazeta de Sergipe

A *Gazeta de Sergipe* foi um periódico diário que circulou na capital sergipana entre os anos de 1956 e 2003. Fundado pelo jornalista Orlando Vieira Dantas, o jornal é uma importante fonte de conhecimento para entendermos as mudanças que ocorreram em Sergipe durante os anos em que o periódico esteve em circulação. Para compreendermos o seu posicionamento referente à ditadura militar é necessário investigar a respeito de aspectos da trajetória do seu fundador.

Conforme Barreto (2020), Orlando Dantas nasceu no ano de 1900, no município de Capela/SE, filho do usineiro e político Manoel Correa Dantas e de Idalina Dantas. O fundador da *Gazeta de Sergipe* foi uma personalidade de grande influência na sociedade sergipana, devido às atividades que exerceu durante sua vida como jornalista, intelectual, usineiro e deputado estadual e federal pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) (BARRETO, 2020, p. 33). Até o início da ditadura militar, Orlando Dantas se intitulava defensor do socialismo e das reformas de base no governo de João Goulart. Conforme Reis (2014):

[...] o socialismo defendido por Orlando Dantas era aquele defendido pelo Partido Socialista Brasileiro, não um socialismo conforme Marx e Engels. De acordo com Luiz Dário (1989), era um partido socialista não marxista e suas ideologias o aproximavam muito mais do Partido Trabalhista Inglês do que propriamente dos partidos socialistas (REIS, 2014, p. 38).

A redação do jornal ficava localizada na Avenida Rio Branco, nº 298, bairro Centro, na capital Aracaju. Ele intitulava-se “[...] defensor do progresso do povo sergipano, sempre combatendo as manobras destinadas a manter os privilégios e conseqüentemente o atraso, ignorância e o subdesenvolvimento” (GAZETA DE SERGIPE, 14/01/67).

Entre os anos de 1979 e 1980, o jornal era composto de quatro a oito páginas. Era vendido por Cr\$ 4,00 em 1979; e a Cr\$ 15,00 em 1980. As principais colunas do periódico eram: “Informe GS” (notícias nacionais), “O Mundo” (notícias internacionais), “Pedrito Barreto” (apresentava notas de aniversários, casamentos, nascimentos e falecimentos), “Panorama Político” (resumo de notícias políticas da semana), “Gazeta no Interior” (notícias de outros municípios de Sergipe), “Meia Cancha” (notícias esportivas) e os “Editoriais” (opinião do jornal). Localizamos ainda artigos de cinema, literatura, classificados, notas de aniversários e de falecimentos.

O jornal *Gazeta de Sergipe*, de acordo com Barreto (2020) “publicava informações sobre crimes, roubos, prisões e queixas da população sergipana, relacionadas à ausência de saneamento, sujeiras e pavimentação nas ruas, infestações de insetos e falta de assistência na saúde pública, denúncias sobre corrupção, a inflação, a dívida externa, entre outras” (BARRETO, 2020, p. 33). O periódico apresentava também diversas propagandas e publicações de atos administrativos da prefeitura e do governo do Estado, além de anúncios profissionais e populares.

A *Gazeta de Sergipe* passou tanto pela autocensura quanto pela censura prévia das suas matérias. Na redação do jornal, de acordo com Reis (2014, p. 50) “[...] as notícias eram selecionadas com o maior cuidado possível e na dúvida a ‘decisão deveria ser pelo lápis vermelho’, pois por maiores cerceamentos que houvesse era preferível publicar o que era ordenado ao ter o jornal fechado”.

Consoante Barreto, além da censura e do fechamento de jornais, inúmeras medidas repressivas eram aplicadas à imprensa: prisões e perseguições aos jornalistas, perdas dos seus direitos políticos, invasão e destruição de maquinário, ataques a bombas às bancas de jornal. Desta forma, muitos periódicos preferiram aliar-se às diretrizes ideológicas do regime e publicavam as notícias que agradavam aos militares. Para a autora, fazer oposição significava prejuízos econômicos aos jornais que, para se manter, devido aos elevados custos da publicação, dependiam de investimentos financeiros do governo. É o que se percebe com a *Gazeta de Sergipe*, pois sofrendo com constantes ameaças e prisões de alguns de seus redatores se coloca a serviço dos militares (BARRETO, 2020, p. 38).

Segundo Campelo (2004) a *Gazeta de Sergipe* teve suas oficinas invadidas e suas páginas empasteladas. Conforme a pesquisadora, com a deposição e prisão do governador Seixas Dória a *Gazeta de Sergipe* e Orlando Dantas foram alvos de censura e de constrangimentos, com a prisão de muitos dos jornalistas e colaboradores do jornal” (CAMPELO, 2004, p. 12). Logo, passando a defender, por meio das suas publicações, as ações da ditadura ou amenizando seus atos violentos.

Em entrevista concedida a coleção *Vozes da Democracia* (2006), o jornalista Ivan Valença, que integrou as equipes do *Gazeta de Sergipe*, relata que o jornal “sofreu um processo de censura a princípio doloroso, censuras assim que éramos obrigados a reduzir uma tiragem de oito páginas por quatro, porque o que se censurava, não dava”, para o redator “nos anos de 60, a gente sofre muito com esse negócio, mas o jornal se manteve, foi difícil conquistar anunciantes nacionais, por força de que todos eles só anunciavam no *Sergipe Jornal*” (ZANELLI, 2006, p. 225). Ainda, conforme Ivan Valença, “vinham sempre as proibições, mesmo no governo de Geisel. ‘Fica proibido noticiar a prisão de elementos comunistas e tal’. Não se podia noticiar”. Ele relata que nos anos 70, muitos dos seus colegas de trabalho foram presos “teve um momento, que, dos cinco ou seis que trabalhavam comigo, tinha cinco presos. Tinha que fazer o jornal sozinho

muitas vezes” (ZANELLI, 2006, p. 231 e 232).

O ano de 1969, marca um fato, que merece destaque na *Gazeta de Sergipe*, pois o fundador do jornal, Orlando Dantas, muda o seu posicionamento e entra para a Aliança Renovadora Nacional (Arena), partido que apoiava o regime militar. Ele teria aderido, no auge das repressões, ao partido da situação, com o objetivo de renovar a política de Sergipe e apresentar uma chapa paralela dentro da própria Arena, intitulada “Renovação”. Era o grupo dos empresários, que tinham como finalidade o governo do Estado. Para o estudioso Dantas (2014), a *Gazeta de Sergipe*, se confessava independente, mas demonstrava forte simpatia pelos arenistas. De acordo com os estudos de Barreto (2020), entre os anos de 1968 e 1978 identificamos, na *Gazeta de Sergipe*:

[...] diversas matérias publicadas foram publicadas, no periódico, em favor do regime militar, assim como várias estratégias para justificar os atos institucionais desse período, a exemplo do AI-5. Desta maneira, o jornal contribuía para validar as ações desse ato para a sociedade sergipana, buscando a sua aceitação com a intenção de evitar manifestações contrárias. As publicações do periódico ajudavam para desqualificar as manifestações de oposição da forma mais negativa possível, contribuindo para justificar para a sociedade sergipana as medidas repressivas aplicadas pelos militares. Entendemos, ainda, que as propagandas realizadas na *Gazeta de Sergipe* tinham como objetivo divulgar uma imagem positiva do Brasil, destacando o desenvolvimento e a estabilidade econômica do país e os grandes feitos dos militares, visando evitar qualquer tipo de contestação, propagando o ideário de “progresso”, “otimismo” e “amor à pátria” (BARRETO, 2020, p. 83)

A partir da década de 1970, principalmente no governo Figueiredo os temas políticos ganharam mais espaço e as referências aos partidos tornaram-se menos negativistas. Consoante, Dantas (2014, p. 270), a *Gazeta de Sergipe* voltou a publicar a seção “Panorama Político” que havia sido suprimida no período de maior fechamento. Para o autor, os editoriais tornaram-se mais receptivos à ideia da abertura e a sociedade civil começou a manifestar-se. A *Gazeta de Sergipe* passou a conceder mais espaço aos parlamentares da oposição, mesmo com a continuidade da censura. “O empresário e jornalista Orlando Dantas desiludido com as perspectivas da ARENA, pediu desligamento de suas fileiras” (DANTAS, 2014, p. 285).

Abria-se cada vez mais espaço para os políticos de oposição e para as novas lideranças sindicais, que começavam a aparecer no fim dos anos 70. De acordo com Abreu “durante o governo do general João Batista Figueiredo, último presidente do regime militar, foi abolida, pela Lei nº 7.170, a interferência da Lei de Segurança Nacional no tocante à legislação de imprensa. Mas somente, com a promulgação da nova Constituição, em 5 de outubro de 1988, que a imprensa recuperou suas garantias de livre expressão (ABREU, 2002, p. 13). Para a autora, no final dos anos 70 e início dos anos 80, “a censura explícita ou a autocensura dos órgãos de imprensa foi bastante amenizada, e os jornais e revistas, passaram a agir com mais desenvoltura em defesa de volta à democracia, anistia e da liberdade de expressão” (ABREU, 2002, p. 11). Para Abreu, para que o projeto de distensão se concretizasse, o governo deveria permitir a livre manifestação do eleitorado e da imprensa. Essa liberação não foi um movimento linear. Houve idas e vindas, e muitas vezes as negociações com as empresas jornalísticas levaram à substituição da censura, pela autocensura (ABREU, 2002, p. 11).

### 3 Metodologia

Para compreender o posicionamento do jornal sobre o período da redemocratização e reabertura política, foram analisadas todas as edições de 1º de janeiro de 1979 a 31 de dezembro de 1980, contabilizando aproximadamente 300 exemplares, incluindo os editoriais, os artigos, as reportagens, as entrevistas, as manchetes e os anúncios. Destas edições foram selecionados 60 editoriais, versando sobre: democracia; atentados dos militares da chamada “linha dura”; prorrogação de mandatos eleitorais; críticas ao governo municipal; abertura política; crise nacional; eleições diretas; anistia e organização de partidos políticos. Depois de realizadas as leituras e a seleção das fontes, elas foram digitadas e organizadas por temáticas para facilitar a análise e a escrita da pesquisa. Os editoriais apresentam a posição do jornal em torno dos acontecimentos, representando a “voz” do periódico. Na Gazeta de Sergipe, o editorial localizava-se na 3ª página e tinha como diretor responsável, o seu fundador, Orlando Dantas.

### 4 Contexto histórico: breve resumo

Essa sessão tem como objetivo fazer uma breve análise do período estudado, com a finalidade de nos situarmos no contexto histórico, político, social e econômico do país e de Sergipe, nas décadas de 1979 e 1980. Nos anos de 1970, podemos perceber que estava ativo, no Brasil, o aparato repressivo policial e militar. Militares da chamada “linha dura”, aumentavam ações repressivas, promovendo sequestros, prisões, torturas e desaparecimentos, contra jornalistas, pesquisadores, militantes da esquerda e outros profissionais. Era comum também, explosões de bombas como as que atingiram as sedes da ABI (Associação Brasileira de Imprensa) e da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), sindicatos, redações de jornais alternativos e bancas que vendiam estas publicações. Nesse período, de onda repressiva foram presos e mortos sob torturas em São Paulo, o jornalista Vladimir Herzog e o operário metalúrgico Manoel Fiel Filho.

No contexto da participação social, nas décadas de 1970 e 1980, muitos estudantes participaram de manifestações e atos cívicos da oposição, vários diretórios acadêmicos voltaram a funcionar, aumentando a mobilização da sociedade civil num ambiente de maior liberdade de manifestação. Os manifestantes, que envolvia diversos setores sociais, entre eles: classes médias urbanas, diversas correntes liberais e de esquerda, estudantes, intelectuais, artistas, a Igreja, e entidades como a OAB, atuavam na denúncia das violências e assassinatos e na defesa dos direitos humanos. Sendo esses movimentos sociais importantes para a conquista da abertura e ao voto.

Os manifestantes lutavam por diversas liberdades democráticas, como o fim do AI-5, da censura, das cassações e das torturas. Reivindicavam também pelos direitos humanos, pela anistia, pelas eleições livres e pela convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte. Segundo Habert (2001), outros grupos sociais tiveram parcela significativa de protestos e reivindicações contra os militares, a exemplo do “Movimento do Custo de Vida, dos movimentos populares dos bairros, das mulheres, da anistia, e, destacadamente, pelo movimento grevista que colocou a classe operária no centro do cenário nacional em 1978” (HABERT, 2001, p. 46). Conforme Rodrigues (2010), nesse período cresceram também os chamados movimentos sociais urbanos que se organizam, em geral, nos locais de moradia e reivindicam melhores condições de abastecimento, de atendimento médico e de urbanização (RODRIGUES, p. 54 e 55). Tiveram papel importante

de campanha a OAB, que “além de promoverem campanhas pela restauração do *habeas-corpus*, pela revogação do AI-5 e pela Anistia, tornaram-se interlocutores nas negociações com o governo pelo fim dos atos coercitivos e pela normalização institucional” (DANTAS, 2014, p. 318 e 319).

Durante os anos 70 e 80, a Assembleia Legislativa voltou a ser palco de debates e com a participação ativa dos parlamentares oposicionistas, aumentando o debate contra os instrumentos coercitivos do regime autoritário, principalmente o AI-5. Todos os protestos e greves demonstraram o crescimento da organização de diversos setores da sociedade e tiveram papel importante no processo de abertura política do País. Com as greves na década de 80, o governo controlava as negociações salariais, assim como os salários dos trabalhadores, o que resultaram em prisões e intervenções em sindicatos. Os grevistas protestavam contra os baixos salários, arrocho salarial, desequilíbrios de renda, e o descaso com os direitos sociais que marcaram os anos da ditadura, as demissões em massa e estabilidade de emprego.

A economia capitalista passou por um sério período de retração, agravado pela elevação do preço do petróleo no mercado internacional. Esta nova conjuntura contribuiu, a partir de 1974, para o declínio do “milagre brasileiro”, provocando a inflação, a diminuição das exportações, a recessão, o endividamento do país e a explosão da dívida externa. Dessa forma, a solução adotada pelos militares foi a dos empréstimos externos. Nos anos de 1980, consoante Rodrigues, “62% da população era de desempregados. A classe mais carente sofria, com a falta de itens básicos como a alimentação, a saúde e a educação” (RODRIGUES, 2010, p. 49). O general João Batista Figueiredo tomou posse em março de 1979, em plena greve dos metalúrgicos do ABC, a ele caberia dar continuidade ao processo de abertura política, na linha da “abertura lenta e gradual” iniciada no governo Geisel. Nesse mesmo ano, Figueiredo enviou ao Congresso dois projetos, que foram aprovados: o da anistia (restrita e parcial) e o da reformulação partidária, sendo extinto o bipartidarismo. Com essa medida novos partidos políticos surgiram: o PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro, o antigo MDB); o PDS (Partido Democrático Social, o partido do governo); o PDT (Partido Democrático Trabalhista); o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) e, um pouco mais tarde, o PT (Partido dos Trabalhadores).

De acordo com Habert enquanto sancionava a Lei da Anistia e revogava decretos que cerceavam as atividades estudantis, [Figueiredo] reprimia greves, interferia em sindicatos e expulsava estrangeiros envolvidos em movimentos populares (HABERT, 2002, p. 43). A abertura política, de acordo com Silva (2016), em sua perspectiva lenta, segura e gradual, visava, em essência, evitar o retorno de forças políticas anteriores ao golpe de 1964, garantir uma escolha segura do sucessor de Ernesto Geisel, a incorporação a uma nova constituição (que não deveria ser fruto de uma constituinte) das chamadas “salvaguardas do regime”. Para o autor, o que revelava de uma reacomodação do regime feita de cima para baixo, controlada pelo poder, dentro da ordem e para manter a ordem da classe dominante (SILVA, 2016, p. 10).

## 5 Análise do discurso

Esta seção tem por finalidade entender a contribuição da *Gazeta de Sergipe* no período da redemocratização e reabertura política do Brasil, para isso foi feita uma análise dos editoriais produzidos entre os anos de 1979 e 1980, o que apresentamos a seguir. Na *Gazeta de Sergipe*, percebemos vários discursos voltados para divulgar uma imagem positiva da ditadura militar,

assim como enaltecer a figura do presidente Figueiredo. Conforme análise realizada, ele era apresentado como homem de senso crítico e valoroso exemplo de servir a pátria, era retratado também como uma personalidade de determinação e firmeza admirável, sendo responsável pela reconciliação nacional em benefício da nação brasileira. Figueiredo era propagado “como um homem ao qual tem conduzido a nação pelos caminhos das liberdades democráticas” (GAZETA DE SERGIPE, 10/07/1980 p. 03).

Em um editorial, o jornal relata que durante seu governo, se percebe o “envolvimento do presidente Figueiredo na sua boa-fé de cumprir a sua palavra de restabelecimento do regime democrático no país (GAZETA DE SERGIPE, 13/09/1980 p. 03). Dessa forma, percebemos que, segundo o periódico, o ideal de democracia, deveria ser conduzida pelo presidente Figueiredo e que seu governo “seria responsável pela reorganização dos partidos políticos e a criação de condições de eleições tranquilas livres e honestas”. Conforme a *Gazeta de Sergipe*, “o dinamismo de seu esforço patriótico na incessante luta pela conquista de melhores dias para a nação, merece aplausos gerais e reconhecimento público”, para o jornal, “nenhum brasileiro sinceramente empenhado na construção da democracia deixará de reconhecer a honestidade dos propósitos reiteradamente defendidos pelo presidente” (GAZETA DE SERGIPE, 10/09/1980 p. 03).

De acordo com Rezende (2013), durante o governo de Figueiredo, ficavam fortemente evidenciados os anseios da ditadura para sedimentar uma visão positiva do regime militar que fosse capaz de se projetar para o futuro (REZENDE, 2013, p. 286). No período na abertura política, foi sendo construída uma mentalidade positiva de estratégia política, em torno da abertura política, que seria conduzida da melhor forma pelo presidente Figueiredo, descaracterizando toda e qualquer mobilização social. Para a autora, os representantes do grande capital nacional, tidos como a vanguarda dos empresários, sugeriam e concordavam com os militares de que somente estes últimos tinham condições de propor um suposto modelo democrático e que nenhum outro segmento da sociedade seria capaz de o fazer (REZENDE, 2013, p. 224 e 225). Dessa maneira, o empenho do regime militar de construir um suposto ideário de democracia deve ser apreendido como elemento central da tentativa de impedir a formação de uma consciência coletiva a respeito do terror e da repressão.

De acordo com a *Gazeta*, Figueiredo “respeita, com real sabedoria os direitos da pessoa humana; instituindo, conseqüentemente, em seu governo um verdadeiro culto de adoração a verdade espiritual numa dignificante aversão as injustiças que deprime e desgastam” (GAZETA DE SERGIPE, 10/09/1980 p. 03). Também é perceptível um esforço do jornal em divulgar, os atos do presidente, afirmando que:

[...] no discurso do seu governo ninguém se aventura a acusar o General João Batista de Oliveira Figueiredo de haver desrespeitado ou desobedecido quaisquer decisões de nenhum dos poderes da nação nem tão pouco de haver interferido em nenhum deles para violar direito ou a integridade física de nenhum de seus governados. Repetidos e já notórios são os exemplos ofertados a nação pelo General João Batista de Oliveira Figueiredo em favor da Paz pública e do bem comum. Graças aos elevados sentimentos de nobreza espiritual do presidente Figueiredo na chefia do governo brasileiro (GAZETA DE SERGIPE, 10/09/1980 p. 03).

Sobre a crise econômica que o Brasil passava nas décadas de 70 e 80, a *Gazeta de Sergipe*, afirma “que confiamos em Deus e na capacidade de reflexão dos nossos dirigentes que saberão transigir em bem do Brasil, do Progresso e da Ordem” (GAZETA DE SERGIPE, 14/08/1980

p. 03). Segundo o jornal, o governo de Figueiredo deveria conduzir a ordem pública do país e dessa forma “contar com o sentimento cívico do seu povo para enfrentar e vencer os obstáculos, convivendo em paz, interna e externamente e em busca dos valores brasileiros, da agregação do povo e da união nacional” (GAZETA DE SERGIPE, 07/09/1980 p. 03). Para o editorial, “não valia o negativismo de uns, e a insensibilidade de outros, pois a união nacional será o caminho próprio para a superação das dificuldades econômicas que são refletidas diretamente na economia popular” (GAZETA DE SERGIPE, 15/11/1980 p. 03).

De acordo com Rezende (2013), a estratégia militar mostrada, no início da década de 80 passava a insistir que a saída para a crise econômica estava na busca de união nacional. Para a autora, “num clima de acirramento das dificuldades econômicas e de agudização das formas de resistência dos diversos setores sociais, passava-se a divulgar que a solução era buscar o consenso como única maneira de amenizar as divergências e os conflitos sociais (REZENDE, 2013, p. 299). A pesquisadora afirma que “a conexão entre o povo e os militares continuava sendo apresentada, na era da abertura, como um dos elementos centrais do suposto ideário de democracia que o regime se empenhava em formular desde o seu início” (REZENDE, 2013, p. 292). Segundo a *Gazeta de Sergipe*, “o Brasil precisa estar unido, vale a pena dizer isto hoje, pois a república foi um exemplo de união de brasileiros e ela é patrimônio de todos nós”. (GAZETA DE SERGIPE, 15/11/1980 p. 03). Consoante Rezende, a aproximação entre o povo e o militar através de suas perspectivas, anseios, desejos e amor à pátria, era, sem dúvida, um aspecto fundamental da luta dos condutores do regime para construir uma consciência coletiva favorável ao regime em vigor e que esta fosse capaz de se projetar para o futuro (REZENDE, 2013, p. 292).

Em relação a participação do povo na política, a *Gazeta de Sergipe*, apresenta uma opinião favorável a instauração do pluripartidarismo, sendo contrária a emenda constitucional que previa a prorrogação de mandatos de prefeitos, de vice-prefeitos e vereadores para 1982. O jornal afirma que “a formação de partidos seria uma forma de levar o povo a conscientização dos problemas, a renovação dos métodos de administração, dentro de princípios moralizadores, da justiça social, da participação voluntária de cada um no processo de desenvolvimento, é o que desejam os patriotas brasileiros” (GAZETA DE SERGIPE, 19/07/1979 p. 03).

Na opinião do jornal, cada partido deveria assumir os princípios democráticos pluralista, repelindo tentativas extremistas de direita e de esquerda que iria contra os próprios pilares da democracia (GAZETA DE SERGIPE, 26/05/1979 p. 03). Conforme Rezende, no período da abertura política era preciso criar novos partidos, mas determinar um número, pois a subversão não podia ser aceita, era preciso fazer como Figueiredo sugeria: derrubar quem se colocasse contra a democracia e fosse favorável a um regime de esquerda (REZENDE, 2013, p. 237). Em relação a prorrogação de mandatos de prefeitos, vices, vereadores e dos Diretórios dos Partidos Políticos, o jornal publica que a prorrogação contraria a vontade do povo e que ela é um dos sintomas terríveis contra abertura democrática e que não haveria outra saída que a abertura proclamada pelo Presidente Figueiredo (GAZETA DE SERGIPE, 11/05/1979 p. 03).

Sobre as greves operárias, o periódico se pronunciava afirmando que o presidente Figueiredo se revela sensível, sendo a inflação a única força responsável pelo surto de greves e insatisfações do povo brasileiro. As greves eram relatadas, na fala de Figueiredo como “insinuações maliciosas daqueles que preferem criar o clima de perturbação, desordem, como aconteceu em 1964” (GAZETA DE SERGIPE, 08/05/1980 p. 03). Para defender o ideal de democracia, segundo o

jornal, o “Presidente Figueiredo, não se tem deixado intimidar, pela incivilidade dos inimigos da paz pública” (GAZETA DE SERGIPE, 10/09/1980 p. 03). Dessa forma, os representantes do grande capital continuaram apostando que somente o regime militar tinha capacidade para controlar as forças sociais, instituindo que toda e qualquer mobilização só era admissível se não afrontasse os valores desenvolvidos pelo regime militar. Segundo Rezende (2013), “as greves eram tratadas pelo governo e pelos empresários como um problema de segurança nacional (...) as mesmas atrapalhavam a abertura política e a sua fórmula de democracia” (REZENDE, 2013, p. 234).

Figueiredo era mostrado como o presidente que, dentro da lei, garantiria os direitos legítimos dos grevistas pugnam por melhoria salarial, e as condições de bem-estar social. Era apresentado como um homem de posição determinada em relação as atitudes perturbadoras da ordem pública (GAZETA DE SERGIPE, 23/08/1979 p. 03). As greves eram apresentadas, segundo Rezende, como um movimento de reivindicações prejudiciais não somente à abertura, mas sim à família, à pátria e à sociedade em geral. Para a autora, se pretendia deslegitimar e criminalizar a greve, com a intenção de extirpar toda e qualquer postura contestatória que vinha florescendo no interior da sociedade, o que implicaria em decretar a intervenção nos sindicatos e a proteção a família dos males provocados por alguns grupos não-comprometidos com os seus valores fundantes (REZENDE, 2013, p. 240).

De acordo com Rezende, durante a reabertura política, divulgava-se, então, de diversas maneiras, que alguns grupos (os grevistas, por exemplo) estavam atrapalhando o projeto do governo. A ideia de subversão entrava, assim, em cena com toda força, propagava-se que alguns grupos descompromissados com a ordem, a disciplina e outros valores caros à família e à sociedade como um todo, estavam tentando minar os projetos do governo Figueiredo e do próprio regime (REZENDE, 2013, p. 272).

Em relação ao projeto de anistia, o jornal afirma que ela representava a “reconciliação nacional, para que as feridas do passado possam cicatrizar-se definitivamente, sendo necessário que todos os brasileiros comprometidos com ideal democrático deem o melhor de si para assegurar a normalização da nossa vida política” (GAZETA DE SERGIPE, 16/07/1979 p. 03). O projeto de anistia, era representado como um instrumento fortalecedor da ordem democrática e que corresponde às expectativas gerais da nacionalidade, para o jornal, “não merece o projeto do governo resistências ou contestação” (GAZETA DE SERGIPE, 23/05/1979 p. 03).

Em outro artigo de opinião, o periódico relata que, “só se excluem da anistia os condenados pela justiça militar, em razão da prática de crimes de terrorismo, assalto, sequestro e atentados pessoais e que o terrorista, o assaltante, o sequestrador, o agressor de segurança de pessoas inocentes são criminosos distinto daqueles de quem se condenam os atos, no instinto domínio político”. Conforme o editorial, “o terrorista não se volta contra o governo ou o seu regime. Seu crime é contra a humanidade” (GAZETA DE SERGIPE, 28/06/1979 p. 03). Figueiredo era apresentado como um homem compromissado com o perdão, tendo o sentido de conciliação para renovação, dentro da continuidade dos ideais democratizantes de 1964, que hoje reencontram sua melhor e mais grandiosa expressão (GAZETA DE SERGIPE, 28/06/1979 p. 03).

## 6 Mídias digitais e ensino de história

Esta seção tem por finalidade refletir sobre as mídias digitais e a ampliação do acesso à informação histórica na Educação Básica. Segundo Tavares (2015), “as mídias digitais podem ser compreendidas como um conjunto de veículos e aparelhos de comunicação, cujo conteúdo produzido é distribuído em formato digital” (TAVARES, 2015, p. 29). Elas são compostas por computadores multimídia, redes de TV a cabo e, principalmente pela internet.

No campo da educação, as mídias digitais possibilitam várias contribuições para o conhecimento e aprendizagem histórica dos estudantes. Antigamente, uma simples pesquisa histórica carregava toda uma ida a um determinado acervo, para consultar, ler, entender, interpretar, para assim, construir um texto. Hoje com o auxílio da internet, várias plataformas virtuais e acervos digitais ligadas a arquivos, museus, bibliotecas entre outros, estão disponíveis na palma da nossa mão, só basta um clique. Dessa maneira, as mídias digitais, vem permitindo novas oportunidades de pensar, de ensinar e de aprender História, facilitada por uma infinidade de acesso a diversos tipos de documentos que podem auxiliar na construção do conhecimento histórico mais dinâmico e voltado para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

Infelizmente, ainda temos na nossa realidade educacional um ensino que tem no professor o foco principal do processo de aprendizagem, o uso dominante dos livros didáticos, a memorização de conteúdos, e as aulas expositivas que não possibilitam diálogos com o presente e a realidade dos discentes. O papel do educador na sociedade da informação requer muita criatividade e reflexão diante de novas propostas e atividades com as tecnologias digitais. O professor deve conhecer e saber usar os recursos digitais, para orientar os estudantes na pesquisa, além de fazer relações entre os conteúdos estudados.

De acordo com Furtado (2021), “as mídias digitais, pode desenvolver nos educandos maneiras de reconhecer e entender as narrativas que são constitutivas das variadas representações da História” (FURTADO, 2021, p.22). Sendo assim, o uso das mídias digitais pode contribuir para modificar a visão, ainda estabelecida, de um ensino centrado na figura do professor como único transmissor de conhecimentos históricos. Para Tavares (2015), “a inserção das mídias digitais possibilita uma aprendizagem mais centralizada no aluno, o professor passa a ser um mediador ou motivador entre o aprendiz e sua aprendizagem” (TAVARES, 2015, p, 34). Consoante a autora, para que o uso das mídias digitais seja significativo aos estudantes “é preciso que se explicita e defina a sua intenção, bem como as problemáticas a serem tratadas” (TAVARES, 2015, p, 34). Outra contribuição importante, em relação ao uso das tecnologias digitais, no ensino de História é o estudo de Selva Guimarães, para a autora (2017):

[...] a pesquisa em sites didáticos de História requer um esforço do professor e do coletivo de alunos para não reduzir a atividade de “pesquisa” a uma cópia mecânica [...] o que poderia ser feito sem qualquer emprego do computador. Se os alunos não forem devidamente orientados, a informática pode ser colocada a serviço de concepções muito restritas de conhecimento histórico, assumindo um papel mais limitado do que aquele que um manual ou mesmo uma enciclopédia costumavam e costumam desempenhar. O trabalho de refletir sobre informações, explicações, análises, de articulá-las a outras e de desenvolver um raciocínio histórico deve ser parte da operação de aprendizagem histórica. A orientação do docente e o diálogo com outros universos de informação e interpretação podem evitar esses usos factuais estéreis de informações de sites (GUIMARÃES, 2017,

p. 367 e 368).

É de fundamental importância, que o educador saiba orientar os seus alunos a selecionar e despertar o pensamento crítico diante os documentos históricos disponíveis. O docente deve ter conhecimento de como utilizar as das tecnologias digitais na educação, uma vez, que muitas das vezes não foi formado para o uso pedagógico dessas tecnologias. Segundo Tavares, outro fator que tem contribuído para o uso não correto, das mídias digitais na sala de aula “é a utilização de maneira tradicional, onde muitas vezes a internet é utilizada como um grande banco de dados, o vídeo como instrumento para ocupar o tempo de toda aula sem nenhuma contextualização e o Power Point como substituição do quadro de sala de aula (TAVARES, 2015, p. 31). Conforme Silva (2018), para o uso eficiente das mídias digitais no ensino de História, o professor deve possibilitar ao estudante um letramento histórico-digital. Para o autor, “no processo de aprendizagem do aluno exige que o docente incentive a participação, a interação, a pesquisa, o debate, o diálogo. Se usadas adequadamente as mídias digitais como forma de potencializar as ideias e pensamento histórico dos sujeitos” (SILVA, 2018, p. 64).

As mídias digitais jornalísticas na educação básica possibilitam que o aluno compreenda que o passado é constituído de diferentes atores e que tem seus interesses e pontos de vistas. Conforme Furtado (2020), “o professor pode desenvolver com os alunos diversas atividades que incentivem a habilidade de questionar a origem e exatidão das informações que circulam nas mídias digitais bem como a intencionalidade e perspectivas de mundo dos produtores desse tipo de conteúdo”. Ainda segundo o autor, o educador deve “levantar questões sobre a origem, o autor e sua intencionalidade ao propagar tais informações” (FURTADO, 2021, p. 26).

A utilização de mídias digitais no período da redemocratização política do regime autoritário de 1964 a 1985 é um avanço importante no ensino de História. Por muito tempo arquivos, deste período, foram negados, assim com a falta de interesse de setores políticos que causaram o desconhecimento de boa parte da sociedade brasileira. De acordo com Gasparotto e Padrós (2010), “o esquecimento organizado e induzido é um fenômeno de controle social e de sonegação coletiva de um passado específico, o que impede a elaboração, consolidação e transmissão de uma memória e identidade comum” (GASPAROTTO E PADRÓS, 2010, p. 194). Dessa maneira, a utilização das mídias históricas permite um maior acesso à informação e ao exercício da memória e sua transmissão que devem ser legitimados, para isto, o professor deve manter-se informado e conectado a fontes de informação sérias, confiáveis, atualizadas e críticas, estimulando a leitura crítica daquilo que a mídia coloca através dos seus diversos veículos e suportes.

## 7 Considerações finais

Neste trabalho, dedicamo-nos a utilizar fontes jornalísticas como recurso didático para o ensino de história, especialmente com temáticas relacionadas ao período da Redemocratização e da Reabertura Política no Brasil nos anos de 1979 e 1980. A pesquisa conseguiu atingir os objetivos propostos, na medida em que discutiu em diferentes perspectivas as questões relacionadas ao uso de fontes jornalísticas sergipanas como recurso didático no ensino de História. Por meio dela, observamos a posição do jornal em relação à Reabertura Política no Brasil, constatando-se que suas publicações contribuíram para apoiar a abertura “lenta, segura e gradual”, projeto defendido

pelos militares a partir de pactos e acordos controlados pela cúpula do poder.

Pudemos identificar, na *Gazeta de Sergipe*, diversas matérias publicadas em favor do regime militar, contribuindo para formar uma consciência coletiva favorável a ele. Dessa maneira, percebemos vários discursos voltados para enaltecer a figura do presidente Figueiredo, sendo apresentado como homem sério, de determinação, firmeza, responsável pela reconciliação nacional em benefício da nação brasileira. Segundo a jornal, o ideal de democracia, deveria ser conduzida pelo presidente Figueiredo, assim como a reorganização dos partidos políticos e a criação de condições de eleições tranquilas livres e honestas. Sobre a crise econômica que o Brasil passava nas décadas de 70 e 80, a *Gazeta de Sergipe*, apresenta a capacidade dos dirigentes em saber conduzi-la em nome do bem do Brasil, do Progresso, da Ordem e da União Nacional.

Em relação a formação dos partidos políticos o jornal propagava que cada partido deveria assumir os princípios democráticos pluralista, repelindo tentativas extremistas de direita e de esquerda que iria contra os próprios pilares da democracia. Sobre as greves operárias, eram relatadas, na fala de Figueiredo como insinuações maliciosas daqueles que preferem criar o clima de perturbação e de desordem. Figueiredo era mostrado como o presidente que, dentro da lei, garantiria os direitos legítimos dos grevistas pugnarem por melhoria salarial, e as condições de bem-estar social.

O projeto de anistia, era representado como um instrumento fortalecedor da ordem democrática e que corresponde às expectativas gerais da nacionalidade, não merecendo resistências ou contestação. Sendo assim, Figueiredo era apresentado como um homem compromissado com o perdão e sentimento de conciliação para renovação, dentro da continuidade dos ideais democratizantes de 1964. Como podemos perceber, as ideias propagadas no jornal, contribuíram para um suposto ideal de democracia comandada pelos militares. Como herança, temos hoje, sobretudo, as marcas da frustração e da impunidade. A ausência de uma verdadeira ruptura, em relação a outros países da América Latina que vivenciaram regimes autoritários, tornou a transição brasileira, uma transição inconclusa.

O trabalho também contribuiu para ampliar o debate sobre o ensino de História no contexto da era digital e para uma formação de sujeitos que aprendam a pensar historicamente, apropriando-se de tecnologias digitais e para a formação crítica do aluno a respeito de práticas autoritárias, para que sempre atuem em defesa aos direitos humanos e da democracia acima de quaisquer circunstâncias.

## Referências

ABREU, Alzira Alves de. *A Modernização da Imprensa (1970-2000)*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

AQUINO, Maria Aparecida de. *Censura, Imprensa e Estado autoritário (1968-1978): o exercício cotidiano da dominação e da resistência: O Estado de São Paulo e Movimento*. Bauru: EDUSC, 1999.

ARAUJO, Maria Paula. *Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho*. 1. ed. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.

BARRETO, Mayra Ferreira. *Abordagem de temáticas da ditadura civil-militar no Jornal “Gazeta de Sergipe” (1968 – 1978)*. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional de Ensino de História (PROFHISTÓRIA) – São Cristóvão, SE, 2020.

CAMPELLO, Lorena de Oliveira Souza. *O jornal Gazeta de Sergipe: uma contribuição para a história da imprensa*. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/6o-encontro-2008-1/O%20JORNAL%20GAZETA%20DE%20SERGIPE.pdf>. Acesso em: 11 outubro. 2022.

FURTADO, Ronaldo Everton Araujo Vieira. *Questionando a história, das mídias digitais à sala de aula: a investigação histórica para a autonomia crítica do estudante do ensino médio*. Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2021.

GADOTTI, Moacir. *O jornal na escola e a formação de leitores*. Brasília: Ed. Líber, 2007.

GASPAROTTO, Alessandra; PADRÓS, Enrique Serra. A ditadura civil-militar em sala de aula: Desafios e compromissos com o resgate da História Recente e da memória. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel et al. (Org.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Est: Exclamação: ANPHU/RS, 2010.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DANTAS, Ibarê. *A tutela militar em Sergipe: 1964-1984 (partidos e eleições num Estado autoritário)*. São Cristóvão: Ed. UFS, 2014.

HABERT, Nadine. *A década de 70: Apogeu e crise da ditadura militar brasileira*. São Paulo: Ed. Ática (Série Princípios), 2001.

REIS, Carla Darlem Silva dos. *Gazeta de Sergipe: “Gazeta Combativa”? (1959-1968)*. *Revista Crítica Histórica*. Ano V, n. 10, p. 37-63, dezembro/2014.

REIS, Carla Darlem Silva dos. O papel da imprensa aracajuana durante o governo militar: análise da Gazeta de Sergipe. *Cadernos do Tempo Presente*. Edição n. 06, 2012.

REZENDE, Maria José de. *A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984*. Londrina: Eduel, 2013.

RODRIGUES, Marly. *O Brasil na Década de 1980*. São Paulo: Autora, 2010.

SILVA, Danilo Alves da. *Letramento Histórico-Digital: ensino de História e tecnologias digitais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Natal, RN, 2018.

SILVA, João Batista Teófilo. *Ditadura militar, imprensa e abertura política no Ceará: jornais Correio da Semana e o Povo*. *Revista Ars Histórica*, ISSN 2178-244X, nº12, Jan/Jun 2016, p. 209-228.

TAVARES, Luana Ciciliano. *A Educação Histórica e as Mídias digitais construindo o conhecimento histórico em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em

História. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande do Sul, 2015.

*Vozes da Democracia: histórias da comunicação na redemocratização do Brasil.* -- São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Intervezes - Coletivo Brasil de Comunicação Social, 2006.



# A GESTÃO ESCOLAR E A FAMÍLIA NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

*SCHOOL MANAGEMENT AND THE FAMILY IN CONFLICT MEDIATION*

*Marissan Dablem*

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, RS, Brasil

*Deise Berton*

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, RS, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i2.193>

Recebido em: 18.05.2023

Aceito em: 31.05.2023

**Resumo:** O artigo científico em questão tem o objetivo de compreender o papel da gestão escolar na mediação de conflitos nas escolas públicas. Além disso, busca compreender o que é mediação de conflitos; detectar os principais conflitos existentes nas escolas públicas; evidenciar o papel da gestão escolar nesse contexto e, também, conhecer mais profundamente o que diz a lei n.º 14.030 de 26/06/2012. Para atingir os objetivos propostos, a metodologia adotada, quanto aos fins, configura-se como uma pesquisa descritiva, porque descreve as características de determinado fenômeno (a evasão escolar), podendo também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza, não tendo o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação. E, quanto aos meios, a pesquisa se caracteriza como bibliográfica. Essa pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com base em material publicado em livros, revistas e redes eletrônicas com material de domínio público. Os dados coletados foram analisados através da leitura e da pesquisa de diferentes teóricos que descrevem sobre as causas dos conflitos nas escolas e também, sobre o papel da gestão nesse contexto.

**Palavras-chave:** Gestão. Conflito. Mediação. Educação. Família.

**Abstract:** The scientific article in question aims to understand the role of school management in mediating conflicts in public schools. In addition, it seeks to understand what conflict mediation is; detect the main existing conflicts in public schools; to highlight the role of school management in this context and, also, to know more deeply what the law n.º 14.030 of 06/26/2012 says. In order to achieve the proposed objectives, the methodology adopted, in terms of purposes, is configured as a descriptive research, because it describes the characteristics of a certain phenomenon (school dropout), and can also establish correlations between variables and define its nature, not having the commitment to explain the phenomena it describes, although it serves as a basis for such an explanation. And, as for the means, the research is characterized as bibliographical. This bibliographic research was developed based on material published in books, magazines and electronic networks with material in the public domain. The collected data were analyzed through the reading and research of different theorists who describe the causes of conflicts in schools and also the role of management in this context.

**Keywords:** Management. Conflict. Mediation. Education. Family.



## 1 Introdução

Atualmente, a televisão, o rádio, jornais, a internet divulga diariamente casos de violência na escola. A violência hoje faz parte da vida diária da grande maioria das pessoas, porém, a violência entrou com força total os muros da escola. E como isso aconteceu em uma instituição que tem a função de educar?

Esta pergunta permeia a educação como um todo, povoando o universo de professores, gestores, alunos e pais. São esses os sujeitos envolvidos na educação, no cotidiano da escola e que também precisam da resposta a essa pergunta.

A questão que envolve a violência escolar vem provocando muitas indagações a respeito do papel da escola nesse contexto. Sendo assim, essa pesquisa tem como principal objetivo descrever sobre a importância do coordenador pedagógico na mediação de conflitos dentro da escola.

É consenso que se vive uma época em que os conflitos estão presentes nas relações humanas. A violência, o bullying, a discriminação, o preconceito, mostram o quanto as relações humanas estão fragilizadas. Esse cenário repete-se no interior da escola, com os seus sujeitos.

Um ambiente que deveria ser de aprendizagem de construção de conhecimento, de interação e cidadania acaba por ter que lidar com conflitos que não deveriam fazer parte do universo escolar. Isso porque se pensa a escola, enquanto instituição do conhecimento, se pensa também no bem-estar e na convivência pacífica entre seus sujeitos. Não se pode fugir do ideal de uma vivência democrática e de solidariedade.

No entanto, sabe-se que a realidade posta não é essa. O tema em questão configura-se como atual e urgente. Atual e urgente porque é algo que está presente no dia a dia da escola e precisa ser avaliado e repensado de forma clara e objetiva, sem subterfúgios ou meias verdades. Além disso, é um tema que deve ser discutido por todos os atores que compõem o contexto escolar.

Dessa forma, o problema da pesquisa desenvolvida centra-se nas seguintes questões: de que forma a gestão escolar pode mediar os conflitos nas escolas? O que são conflitos? Como é a escola contemporânea? Quais são as políticas de estado que visam assegurar a mediação de conflitos nas escolas públicas?

Salienta-se que as perguntas propostas para esse trabalho de pesquisa servem como norte na elaboração do artigo apresentado, justificando a relevância do tema proposto, relacionando-se intrinsecamente com a área das Ciências Sociais. Isso porque a violência escolar tem enraizamento profundo que vai muito além do que está posto. Muitas vezes essa violência não é explícita, mas invisível aos olhos. É preciso que os profissionais da área da educação saibam da importância de se estudar o tema, bem como suas implicações, características, conceitos e expressões, livres de preconceitos.

Para isso, destaca-se a necessidade do envolvimento de toda a escola na questão da violência para que as ações de combate possam alcançar diretamente o todo o ambiente escolar, como também tenha reflexo na comunidade em que a escola está inserida, bem como na sociedade como um todo.

É importante ter em mente que a escola contemporânea não pode mais se fechar em ações isoladas, ignorando acontecimentos que vão além dos muros da escola. Até porque a escola

traduz em seu trabalho o reflexo da sociedade, com contradições e dilemas. Refletir sobre isso não é mais uma mera ação isolada, é uma necessidade urgente.

## **2 Aportes teóricos**

### ***2.1 A escola contemporânea***

De acordo com Travi e outros (2009), “a escola contemporânea se vê diante das transformações da sociedade, obrigando-a a buscar novos posicionamentos”. Ou seja, as velhas práticas, as ferramentas defasadas e as metodologias ultrapassadas deixaram de ser suficientes para compor o atual cenário da educação.

Conforme Travi e outros (2009), é necessário levar em consideração que as informações são hoje rápidas e acessíveis quase que instantaneamente. Os estudantes estão cada vez mais protagonistas de seu aprendizado. As tecnologias educacionais revolucionam diariamente a forma de ensinar e aprender. Essa é a escola contemporânea que se tem.

Nesse contexto é preciso lembrar que fora dos muros da escola, muitas vezes o mundo configura-se como algo atrativo. Bem mais atrativo que a sala de aula. O mundo fora da escola convida o aluno a fazer muitas descobertas. E essas descobertas nem sempre são positivas. Nesse viés, buscar tornar a experiência em sala de aula interessante é algo realmente desafiador, porém, não é impossível.

Carvalho (2010) aponta que a escola contemporânea exige estratégias diferentes na forma de ensinar. É preciso lembrar que existe um mundo de possibilidades para este aluno, cabe à escola, ao professor tentar, de alguma forma, fazer com esse aluno também tenha condições de permanecer em sala de aula, frequentando a escola. E não se fala apenas no uso das novas tecnologias. A criatividade pode e deve colorir os muros de dentro da escola e dar um significado diferente ao processo de ensino-aprendizado através de projetos diferentes, interdisciplinaridade e aulas mais dinâmicas e interativas.

Essa prática visa possibilitar ao aluno um novo olhar sobre a escola. E com esse novo olhar, a evasão (que é um dos problemas enfrentados pela escola atualmente, juntamente com a questão da violência), pode ser combatido.

### ***2.2 A violência nas escolas na atualidade***

Conforme Pellegrini (2010), a violência nas escolas contemporâneas é uma realidade vivida por muitos professores, alunos, gestores, comunidade escolar como um todo. Existe hoje o que se passou a chamar da “cultura da violência”.

De acordo com Chauí (1994), o vocábulo “cultura” vem do latim “colere” e significa “cultivar”. Em linhas gerais, cultura é tudo aquilo que envolve o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões que os seres adquirem em família, na escola, no trabalho, nos grupos sociais.

Segue a referida autora afirmando que cada país tem a sua própria cultura e que pode ser influenciada por vários fatores. Por exemplo, a cultura brasileira é vista como aquela marcada pela boa disposição e alegria, e isso se reflete também na música, nas roupas, nos costumes, na hospitalidade dos brasileiros espalhados pelo Brasil.

Chauí (1994) também aponta que cultura pode ser também, a herança social da humanidade ou ainda de forma específica, uma determinada variedade da herança social. A principal característica da cultura é que ela possui um mecanismo de adaptação. Ou seja, são os indivíduos que precisam dar respostas ao meio em que vivem, levando em consideração seus hábitos e costumes.

Por outro lado, a cultura também possui um caráter cumulativo. Isso porque todas as modificações culturais de determinado lugar ou de determinado grupo de pessoas ao mudar, não deixa se perder essas modificações. As mudanças acontecem de geração a geração. Isso mostra que a cultura é um conceito que está sempre se desenvolvendo, pois com o passar do tempo ela é influenciada por novas maneiras de pensar do ser humano (CHAUI, 1994).

Relacionando essas informações com a realidade da escola, pode-se afirmar que esse é um ambiente profícuo para que a cultura se desenvolva, cresça e se dissemine. No entanto, é preciso que a escola e seus atores estejam abertos a isso.

A Escola como instituição hoje tem a suma importância de atuar junto a crianças e adolescentes, constituindo-se dessa forma como um espaço privilegiado para que possa abordar e transmitir conhecimentos que possibilitem o crescimento e o conhecimento intelectual e psicológico de seus alunos.

De certa forma, a comunidade em geral, englobando pais e mães, também podem e devem atuar nesse processo educacional. No entanto, muitas vezes pais e mães acabam transferindo para a escola, e particularmente para os professores, essa responsabilidade bem como a tarefa de orientar seus filhos em diversos outros aspectos.

Enquanto professores, também há certo temor em abordar questões específicas como preconceito, violência, drogas, junto aos alunos. As ações desenvolvidas pela escola buscam a valorização e a melhoria da qualidade de vida englobando a prevenção, orientação, estímulo. No entanto, muitas ações poderiam ser realizadas se houvesse mais parceria entre família e escola, contribuindo de fato para a formação de cidadãos saudáveis e conscientes de sua cidadania.

Sendo assim, se tema mais absoluta certeza que o relacionamento entre a escola, alunos e família é de fundamental importância. Estes precisam estar sempre juntos para que se possam ter resultados positivos, seja na educação formal, seja no desenvolvimento pessoal e profissional.

Isso porque sempre se deve ter presente que educar não é apenas transmitir conhecimentos. Educar é, antes de qualquer coisa, informar, acompanhar, orientar, canalizar bons exemplos, enfim, é estar junto. Pais, alunos e professores precisam estar atentos a isso. Resumindo, quanto mais próximos à escola e o professor estiverem dos alunos, mais e melhores serão os resultados.

Pensando nisso, o Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2015 trouxe novamente à discussão a Lei n.º 14.030 de 26/06/2012, a qual “dispõe sobre as Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar – CIPAVE – no âmbito da rede de ensino público estadual do Rio Grande do Sul”.

A partir dessa lei todas as escolas estaduais deverão possuir uma comissão interna de

prevenção de acidentes e situações de violência dentro da instituição. Essas comissões podem atuar na mediação de conflitos dentro da escola. E deve ser composta por profissionais que atuam na escola.

De acordo com a referida lei, em seu artigo terceiro, “a CIPAVE será composta por representantes dos alunos, pais, professores, direção da escola e funcionários, respeitada a pluralidade, estando previsto um suplente para cada um dos titulares” (Lei n.º 14.030, art. 3).

Compete a essa comissão, conforme descrito no artigo segundo:

Art. 2.º Compete às Comissões instituídas por esta Lei: I - identificar os locais de risco de acidentes e violências ocorridos no âmbito escolar e arredores, fazendo mapeamento dos mesmos; II - definir a frequência e a gravidade dos acidentes e violências ocorridos na comunidade escolar; III - averiguar circunstâncias e causas de acidentes e violência na escola; IV - planejar e recomendar medidas de prevenção dos acidentes e violências e acompanhar a sua execução; V - estimular o interesse em segurança na comunidade escolar; VI - colaborar com a fiscalização e observância dos regulamentos e instruções relativas à limpeza e à conservação do prédio, das instalações e dos equipamentos; VII - realizar, semestralmente, estudo estatístico dos acidentes e violências ocorridos no ambiente escolar, divulgando-o na comunidade e comunicando-o às autoridades competentes.

É importante destacar que no que se refere à mediação de conflitos nas escolas, os sujeitos envolvidos no conflito conservam seu poder de decisão e cabe ao mediador facilitar o entendimento entre eles. Por isso é necessário que quem atua na mediação de conflitos esteja preparado para atuar com objetividade e com capacidade de discernimento, pois o conflito existe e ambas partes acreditam estar com a razão. Lembrando que o mediador não é aquele que dá a resposta ao conflito, não pune. Ele aponta caminhos possíveis para a cultura da paz, tornando vítima e agressor em sujeitos protagonistas do processo de mediação.

Além disso, os acordos propostos pela mediação de conflitos nas escolas podem possibilitar o diálogo entre os sujeitos tidos como vítima e agressor. Empoderando a vítima e responsabilizando o agressor, mas em um processo de equidade, igualdade, onde há o reconhecimento das necessidades e sentimentos de cada um. Como também, a reparação material ou simbólica da vítima, através da responsabilização do agressor. Isso é imprescindível para que se perceba que a violência não é o melhor caminho para a resolução dos conflitos.

As práticas restaurativas desenvolvidas nas mediações de conflitos são processo formas e informais. Esses processos, de acordo com a autora, respondem a infração e precede a infração, construindo proativamente relações e senso de comunidade para prevenir outros atos de violência.

Pena (2008, p. 01) disserta que as práticas restaurativas surgiram no Brasil durante a realização do 1º Fórum Social Mundial, realizado em Porto Alegre em 2001, na cidade de Porto Alegre. Nesse evento foram debatidos quatro temas: a) a produção de riquezas e a reprodução social; b) o acesso às riquezas e à sustentabilidade; c) a afirmação da sociedade civil e dos espaços públicos e d) poder político e ética na nova sociedade. Dentro desses temas surge a proposta da justiça para todos no século XXI.

É importante mencionar que as concepções fundamentais das práticas restaurativas abordadas por Chauí (2004, p. 37), estão pautadas nas oportunidades de aprendizagem que o conflito gera; na vivência de valores como respeito, honestidade, humildade, responsabilidade, empatia, empoderamento e esperança; e, também, na construção de uma disciplina social que

vida restaurar o convívio saudável através de ações inclusivas e colaborativas. A partir disso pode-se vislumbrar um caminho para a mediação de conflitos nas escolas. Caminho esse que deve ser trilhado por todos os sujeitos que fazem parte da escola. Ao invés da “cultura da violência” nas escolas é preciso instaurar a “cultura da paz”.

### *2.3 O papel da família na educação*

De acordo com o Dicionário Aurélio (2022), a palavra “família” significa:

Sf (lat família) 1 Conjunto de pessoas, em geral ligadas por laços de parentesco, que vivem sob o mesmo teto, particularmente o pai, a mãe e os filhos. 2 Conjunto de ascendentes, descendentes, colaterais e afins de uma linhagem ou provenientes de um mesmo tronco; estirpe. 3 Pessoas do mesmo sangue ou não, ligadas entre si por casamento, filiação, ou mesmo adoção, que vivem ou não em comum; parentes, parentela. 4 Grupo de pessoas unidas por convicções, interesses ou origem comuns (...).

De acordo com Mota, Rocha e Mota (2010), existem novas espécies de família como substituta, alternativa, moderna, extensa e ampliada, sócio afetiva entre outras.

Mesmo com tantas novas organizações familiares, a família representa o seu primeiro momento de afirmação enquanto ser humano. Lima (2010, p. 05) considera que “a natureza das relações interpessoais é o fator chave para o desenvolvimento da criança nas famílias, independente da estrutura familiar”. Ou seja, não importa o arranjo familiar, o que importa é que essa família seja presente na vida de qualquer ser humano, desde a mais tenra idade.

Lima (2010), assegura que é na família que se pode vivenciar a primeira fonte de amor e contato de vida. É na família que toda criança aprende a se humanizar e a viver intensamente esse sentimento, que os pais transmitem aos filhos e às gerações seguintes.

No contexto do trabalho de pesquisa apresentado, pode-se dizer que a escola é uma grande parceira da família ou a família é a grande parceira da escola. Tanto faz a ordem em que se coloquem as palavras nessa frase, pois o mais importante é que ambas cumpram com seu papel de educador. A família dando os primeiros (e constantes) ensinamentos e a escola aprimorando esses ensinamentos através do conhecimento.

Lima (2010), comenta que tanto a família quanto a escola devem possibilitar relações embasadas no afeto e no pertencimento e cada uma desempenhando o seu papel em sintonia.

A autora afirma:

A família tem o papel de acolher a criança e promover individuação e pertencimento. No convívio diário, nas conversas, na forma de proceder diante das rotinas do dia a dia é que a criança compreende os mitos, as crenças, os ritos de sua família, assim como a forma deles de viver e conviver. A escola tem o papel de socializar o conhecimento e as relações. Ela precisa promover um espaço educativo propício aos riscos de acertar e errar, de levantar hipóteses, de discorrer o pensamento, enfim um espaço de aprendizagem. Esse contexto é individual e coletivo, é solitário e participativo (LIMA, 2010, p. 08).

É importante destacar na fala de Lima (2010), que ambas (escola e família) possuem papéis distintos, porém que se inter cruzam no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Esses papéis devem ser desempenhando com o intuito de levar à criança ao verdadeiro aprendizado

dentro e fora da escola. De maneira que dentro da escola ela esteja tão bem alicerçada como se estivesse fora da escola.

Lima (2010, p. 09-10) reafirma:

O lugar da família está em contribuir com amor e desprendimento, a cada momento, na construção de um ser independente, criativo, livre (capaz de fazer escolhas), justo e feliz, dando prioridade à comunicação estabelecida na família através de um diálogo aberto a questionamentos e às mudanças. O lugar da escola está em educar para a democracia no sentido da construção de um ser reflexivo, crítico, criativo, garantindo a aprendizagem dos conhecimentos necessários para a vida em sociedade, contribuindo no processo de inserção social das novas gerações.

Dessa forma, o papel da família e o papel da escola complementam-se na construção de um ser humano mais participativo e mais consciente do seu lugar, tanto na família quanto na escola. Além disso, o trabalho desenvolvido concomitantemente pela escola e pela família pode auxiliar na diminuição do fracasso escolar e também da evasão. Se trabalhado de forma interativa e participativa, visando o sucesso do aluno é possível que os índices de evasão diminuam e os conflitos na escola possam ser resolvidos de uma forma tranquila e objetiva.

No que se refere aos conflitos escolares, é importante salientar que culpar somente a escola, o aluno ou a família, não é um caminho coerente. Na verdade, esse caminho apenas reduz a responsabilidade de um ou de outro. É preciso ter em mente que escola, o aluno e a família compõem a tríade para o sucesso escolar e são peças fundamentais na educação, juntamente com aspectos culturais, sociais e pedagógicos que envolvem a criança que está na escola e tem na família o seu suporte.

As experiências mostram que as escolas que estão melhorando seus índices são aquelas em que há a efetiva participação dos pais na vida escolar de seus filhos, apoiando, cobrando na hora certa e de maneira competente, assumindo, reconhecendo e aplaudindo erros e acertos.

#### ***2.4 A gestão escolar na mediação de conflitos***

Há bem pouco tempo atrás dirigir uma escola era considerado uma tarefa fácil, rotineira, tranquila e estável. Cabia apenas ao diretor zelar pelo bom funcionamento da escola, centralizando para si todas as decisões, além de administrar e supervisionar o trabalho dos demais.

Atualmente, essa situação mudou. As grandes e contínuas transformações sociais, científicas e tecnológicas passaram a exigir um novo modelo de escola e um novo modelo de todos os sujeitos envolvidos com essa instituição. Dentro desse contexto surge o Gestor Escolar, com o intuito de ser o elo entre a escola e a comunidade escolar como um todo.

O papel do Gestor Escolar nesse meio é tão importante para a escola, quanto o aluno frequentando-a. Sendo que o papel do Gestor está centrado, principalmente, no trabalho com pessoas. Pode até ser considerado a alma da escola com o poder de animar, alimentar e fortalecer a cooperação e a sinergia entre todos os envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem.

Na questão que envolve a mediação de conflitos, é tarefa do gestor e da sua equipe gestora criar propósitos comuns a fim de fortalecer uma cultura que estimula o diálogo e a reflexão diária entre a teoria e a prática, envolvendo a capacidade de dominar conceitos e habilidades específicas

com o objetivo de alimentar a alma da escola.

Os conflitos escolares ferem a alma da escola. Para a autora citada, os conflitos são problemas complexos e se relacionam com outros importantes temas como avaliação, reprovação escolar, disciplinas escolares, desestruturação familiar, entre outras causas (DUARTES, 2006).

Quando se falar em alimentar a alma da escola é preciso levar em consideração que se exige também além das especificidades da Gestão Escolar, a inteligência verbal, a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal. Essas qualidades tem a intenção de levar em conta não apenas as regras impostas, mas também, de levar em consideração os sentimentos e as preocupações das pessoas envolvidas no processo educativo. Escola é vida. E precisa estar viva para que o aluno tenha prazer em estar nesse espaço da forma mais saudável possível. Convivendo com seus pares em harmonia (DUARTES, 2006).

O papel do gestor na escola, frente ao problema de conflitos escolares, é estar atento e ser um bom ouvinte. Escutar ideias, escutar corações, conhecer expectativas, estar sintonizado com as aspirações de cada aluno, sentindo seus desejos e emoções. Assegura que é necessário que o gestor escolar planeje e possa articular ações com os demais segmentos da escola como forma de possibilitar a permanência do aluno em sala de aula, evitando assim, os conflitos que possam resultar em problemas maiores (VASCONCELLOS, 2006).

Duartes (2006) ainda assegura que para combater os conflitos, portanto, é preciso atacar em duas frentes: uma de ação imediata que busca resgatar o aluno “agressor”, e outra de reestruturação interna que implica na discussão e avaliação das diversas questões enumeradas acima.

E na atuação dessas duas frentes o papel da gestão escolar é extremamente importante. Até porque na questão que envolve a mediação de conflitos não existe um culpado, existem causas que devem ser buscadas e sanadas por todos e o gestor, juntamente com a sua equipe, pode ser o elo de mudança nesse cenário que se tem hoje nas escolas.

### 3 Conclusão

Após a conclusão do trabalho apresentado é importante fazer algumas considerações, como forma de sistematização do que foi visto até aqui. Destaca-se que esse trabalho não tem a intenção de esgotar um assunto, mas sim, de provocar novas discussões sobre o tema que envolve a mediação de conflitos na escola e a supervisão da escola.

Primeiramente, é possível afirmar que a Escola como instituição hoje tem a suma importância de atuar junto a crianças e adolescentes, constituindo-se dessa forma como um espaço privilegiado para que possa abordar e transmitir conhecimentos que possibilitem o crescimento e o conhecimento intelectual e psicológico de seus alunos. Além disso, tem a intenção de fazer com que esses sujeitos permaneçam na escola durante o período da escolarização, sempre apostando em condutas harmoniosas.

De certa forma, a comunidade em geral, englobando pais e mães, também podem e devem atuar nesse processo educacional. Observou-se, na realização do trabalho, que muitas vezes, pais e mães acabam transferindo para a escola, e particularmente para os professores, essa responsabilidade bem como a tarefa de orientar seus filhos em diversos outros aspectos.

Enquanto professores, também há certo temor em abordar questões específicas como preconceito, violência, drogas, junto aos alunos. As ações desenvolvidas pela escola buscam a valorização e a melhoria da qualidade de vida englobando a prevenção, orientação, supervisão e estímulo. No entanto, muitas ações poderiam ser realizadas se houvesse mais parceria entre família e escola, contribuindo de fato para a formação de cidadãos saudáveis e conscientes de sua cidadania.

Sendo assim, temos a mais absoluta certeza que o relacionamento entre a escola, alunos e família é de fundamental importância na permanência do aluno em sala de aula, e também com um número mínimo de conflitos existindo na escola. Estes precisam estar sempre juntos para que se possam ter resultados positivos, seja na educação formal, seja no desenvolvimento pessoal e profissional.

Isso porque sempre se deve ter presente que educar não é apenas transmitir conhecimentos. Educar é, antes de qualquer coisa, informar, acompanhar, orientar, canalizar bons exemplos, enfim, é estar junto. Pais, alunos e professores precisam estar atentos a isso. Resumindo, quanto mais próximos estivermos de nossos alunos, mais e melhores serão os resultados, principalmente frente ao problema da violência escolar.

## Referências

- ALARCÃO, Isabel. *Supervisão escolar: princípios e práticas*. 3.ed. Campinas: Papirus, 2002.
- ARROYO, M. *Reverendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069/90. Brasília, 1998.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/96. Brasília, 1996.
- CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. In: *Crítica y emancipación: Revista latino-americana de Ciências Sociais*. Año 1, no. 1 (jun. 2008- ). Buenos Aires: CLACSO, 2008- ISSN 1999-8104.  
Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>>.  
Acesso em mai. /2023.
- DUARTES, Luci Beatriz. *Combatendo a evasão escolar*. Disponível em: <<http://novo.fpabrao.org.br/content/combatendo-evasao-escolar>> Acesso em Mai./2023.
- ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Lei n.º 14.030 de 26/06/2012*. Disponível em: <<https://cipave.rs.gov.br/upload/arquivos/201611/01142628-lei-cipave.pdf>> Acesso em Mai./2023.
- FERREIRA, Naura. *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 2001.
- HOLANDA, Aurélio B. *Dicionário da Língua Portuguesa*. 2022.

- 
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 6.ed. São Paulo: Loyola. 1984.
- LIMA, Líliliana. *Interação Família-Escola: Papel da família no processo ensinoaprendizagem*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2009-8.pdf>>. Acesso em mai. /2023.
- MOTA, T.; ROCHA, R.; MOTA, G. *Família: considerações gerais e historicidade no âmbito jurídico*. Disponível em: <[http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=8845](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=8845)>. Acesso em mai. /2023.
- PELLEGRINI, Luís. *Violência nas escolas: ela reproduz as loucuras da nossa sociedade*. Disponível em: <[http://www.brasil247.com/pt/247/revista\\_oasis/140608/Viol%C3%AAncia-nas-escolas-ela-reproduz-as-loucuras-da-nossa-sociedade.htm](http://www.brasil247.com/pt/247/revista_oasis/140608/Viol%C3%AAncia-nas-escolas-ela-reproduz-as-loucuras-da-nossa-sociedade.htm)>. Acesso em mai. /2023.
- RANGEL, Mary. *Supervisão escolar: princípios e práticas*. 3.ed. Campinas: papiros, 2002.
- ROSA, Clóvis. *Gestão estratégica escolar*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- SAVIANI, Demerval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 8 ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- TRAVI, Marilene Gonzaga Gomes; MENEGOTTO, Lisiane Machado de Oliveira; SANTOS, Geraldine Alves dos. *A escola contemporânea*. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862009000300010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000300010)>. Acesso em mai. /2023.
- VASCONCELLOS, C.S. *Planejamento: um projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 2005.

# A DIVISÃO SEXUAL NAS BRINCADEIRAS: COMO O BRINCAR EXPLICA A SUBALTERNIZAÇÃO DOS CORPOS E AS DESIGUALDADES DE GÊNERO NA SOCIEDADE CAPITALISTA- PATRIARCAL?

*THE SEXUAL DIVISION IN PLAY: HOW DOES PLAY EXPLAIN THE SUBALTERNIZATION  
OF BODIES AND GENDER INEQUALITIES IN CAPITALIST-PATRIARCAL SOCIETY?*

*Thiago José Silva*

Universidade Guarulhos, Guarulhos, SP, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i2.184>

Recebido em: 10.03.2023

Aceito em: 28.05.2023

**Resumo:** Desde muito cedo os direitos de liberdade são violados e as imposições de gênero ditam regras na vida e no cotidiano das crianças, a sociedade capitalista emprega o patriarcado como ordem política e enraíza as desigualdades de gênero nas mais variadas camadas. Essa pesquisa busca evidenciar através dessa óptica o emprego de educação de corpos a partir das brincadeiras e como a ela pode se difundir um mal social que acompanha o indivíduo até a vida adulta. As respostas para essa pesquisa baseiam-se no maior eixo relacional de uma criança, que são as brincadeiras, através de um momento determinante para o acolhimento da identidade, internalizando a partir da infância aquilo que a elas são atribuídas. As respostas para essa pesquisa são encontradas ao longo de todo o artigo, primeiro por um estudo documental, explicando o processo de enraizamento da cultura machista e patriarcal no desenvolvimento de homens e mulheres desde o campo social até a educação, para por fim, observar o cotidiano nas escolas e comprovar como são as relações de gênero se pronunciam neste espaço. Conclui-se que as contribuições dessa pesquisa são importantes em três pontos: Identificar onde se forma esse problema estrutural, avaliar as práticas das brincadeiras como um dos principais pontos de desigualdade e equidade para a construção de gênero e por fim, como as práticas educacionais podem servir como uma importante ferramenta para não sustentar as demandas opressivas deliberadas pelas desigualdades de gênero.

**Palavras-chave:** Gênero; Brincadeiras; Desigualdades; Patriarcado; Educação Sexual.

**Abstract:** From a very early age, freedom rights are violated and gender impositions dictate rules in children's lives and daily lives, capitalist society employs patriarchy as a political order and roots gender inequalities in the most varied layers. This research seeks to demonstrate, through this perspective, the use of body education based on games and how it can spread a social evil that accompanies the individual into adulthood. The answers to this research are based on the biggest relational axis of a child, which are the games, through a decisive moment for the reception of the identity, internalizing from childhood what is attributed to them. The answers to this research are found throughout the entire article, first through a documentary study, explaining the rooting process of the macho and patriarchal culture in the development of men and women from the social field to education, and finally, to observe the everyday life in schools and see how gender relations are pronounced in this space. It is concluded that



the contributions of this research are important in three points: Identifying where this structural problem is formed, evaluating the practices of games as one of the main points of inequality and equity for the construction of gender and, finally, how educational practices can serve as an important tool for not sustaining deliberate oppressive demands for gender inequalities.

**Keywords:** Gender; Jokes; Inequalities; Patriarchy; Sex Education.

## 1 Introdução

A pedagogia é a ciência que recria o modelo do pensar na capacidade de nos fazer assimilarmos a existência da metamorfose que se é educar, reinventando novas formas do pensar e potencializando a inclusão da diversidade para a ampliação do acesso à educação e a cidadania de todos.

O curso de pedagogia tem como um dos princípios, propor núcleos de estudos básicos para a ascensão da diversidade e a atenção atinentes à ética, estética e ludicidade pertinente ao contexto do exercício profissional (BRASIL, 2006).

Portanto, essa pesquisa serve como um instrumento de aquisição para novos saberes ao campo pedagógico, a educação sexual e o brincar livre, no viés de analisar os educandos como sujeitos autônomos, críticos e plurais, reconhecendo suas múltiplas capacidades indiferente do gênero, no viés de priorizar a liberdade na aquisição de conhecimentos e a emancipação de escolha e expressão às práticas social, cultural, educativa e cognitiva, fermentando os estudos sobre educação e sexualidade, rompendo barreiras limitantes impostas pelo sistema patriarcal.

Segundo Libâneo (2006), a pedagogia é um campo do conhecimento que se instrumentaliza na investigação do processo educativo e no preparo para a vida social, operando na orientação através das práticas educativas somadas a aquisição de conhecimentos, além das experiências acumuladas pela prática social em sociedade, para a preparação da vida política e o exercício pleno da cidadania. Por tanto, a educação dá caminhos para a vivência democrática e cidadã e cabe à escola, como espaço atuante da sociedade, preparar os alunos como indivíduos participantes e críticos às esferas sociais.

Apesar das evoluções tecnológicas, os indivíduos ainda sofrem com a precariedade em avanço nas questões sociais. Por tanto, as principais mudanças necessárias para construir-se uma sociedade pensante e democrática, se dá através da educação, na absorção do conhecimento e das práticas educativas, principalmente no que se diz respeito à construção de valores. (PILETI, 2004).

Esse artigo integra um conjunto de conhecimentos que busca analisar como a sociedade pensa, age e estipula estruturalmente a divisão sexual na categorização de brinquedos e brincadeiras cotidianas de acordo com os estereótipos sociais relacionados às expressões de gêneros, bem como uma análise a prática docente e de profissionais atuantes na educação, encaram essa questão diante da pedagogia. E voltado a essas questões, onde meninos e meninas são estimulados de maneiras propriamente diferentes durante a infância, notar como essa influência recorre ao futuro na construção de um adulto reprimido em questões voltadas a limitação da expressão de gênero, sexualidade, interesses domésticos, profissionais, humanos e sociais.

Esse trabalho mostra a importância da liberdade do brincar, seja em atividades dirigidas

ou no brincar livre, especialmente na pré-escola, local onde as crianças são inseridas na prática cotidiana das brincadeiras e no contato interacional com o outro. A pesquisa enfatiza as diferentes percepções da escola e do espaço não-escolar, que prioriza em período integral o brincar livre respeitando a essência de cada criança, além de enfatizar como as lojas de departamento e o preconceito patriarcal monta um cenário de segregação e cria um imaginário sublinhando o que é permitido ou não no imaginário do dever de cada gênero.

O brincar é parte fundamental do exercício pedagógico e ampliar essa prática nas esferas educativas sem distinção de gênero, beneficia a aquisição de aprendizados e democratiza o acesso dos alunos para o saber. Para isso, destaca-se como objetivo dessa pesquisa: identificar a divisão sexual nas brincadeiras cotidianas e na categorização de brinquedos e como os gêneros são estimulados de maneiras opostas provocando as desigualdades de gênero presentes na sociedade capitalista.

No primeiro tópico é apresentada a questão social e histórica para compreender a conexão de passado e presente no brincar, em seguida, será discutida como a categorização de brinquedos e a divisão sexual nas brincadeiras cotidianas podem refletir no aspecto formador para as crianças, e por fim, observar a influência positiva de espaços educativos que priorizam o brincar livre e analisar as barreiras do preconceito estrutural que banaliza a prática social e educativa na expressão de gênero, adquiridos nas brincadeiras cotidianas.

## **2 A importância do brincar como aspecto formador para as crianças e como as relações de gênero se ampliam a essa discussão**

As crianças fazem parte da sociedade como sujeitos atuantes e portadores de direitos fundamentais, dentre eles, o brincar é defendido por constituição e previsto pela legislação internacional e nacional, como dever do Estado, da família e da sociedade civil, a responsabilidade pela garantia desse acesso. Previsto pelo artigo número 31 da Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente, de 1989; o capítulo II, art. 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 e a Lei nº 9.394- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)- promulgada em 20 de dezembro de 1996.

O brincar é de extrema relevância o ato mais importante para o desenvolvimento humano da criança, a ação que parte dela, vai além do lúdico e possibilita que a avance barreiras e explore a sua liberdade no livre acesso a garantir-se aptos para que exerçam a autodescoberta de si e do mundo.

### ***2.1 Questão social e histórica: uma análise ao longo dos tempos para entender as conexões de passado e presente no brincar***

Um longo período de tempo foi necessário para avançar a dimensão do brincar como um ato lúdico de extrema importância e necessidade para o desenvolvimento infantil, reconhecendo a criança como uma cidadã apta de direitos e capacidades ao alcance de conhecimento, tendo por muitas culturas sua imagem associada a fragilidade, ingenuidade e inocência. Portanto, é somente a partir do século XIII, com o avanço dos primeiros estudos acerca do desenvolvimento

infantil, que começa a se observar o contexto da criança a partir de suas especificidades com a valorização de interesses e necessidades.

De acordo com Pozas (2012), nos dias atuais a criança é residente de uma série de conjunção, sendo ela fundamentada pela cultura recebendo influência de seu pertencimento histórico, social, cultural e seu espaço físico, desenvolvendo-se assim, na relação entre ela, o mundo e os outros. Dessa forma, os jogos e as brincadeiras se demonstram o instrumento mais relevante para seu crescimento.

Historicamente, o brincar sofreu algumas mudanças na sua independência. O que antes era vivido pela liberdade de escolha, hoje, o avanço nos centros urbanos e o complexo desenvolvimento da humanidade, acarreta no estilo de vida impactando a criança de um ser atuante, como pouco nata ao ato de brincar, tendo esse exercício a imposição feita por um adulto, onde muitas vezes acaba comprometendo a essencialidade da brincadeira que é a liberdade (LIMA, 2010).

O brincar tem então, por objetivo, destacar a potencialidade das crianças e colocá-las em experimentação e exploração concreta. A brincadeira permite que a criança se encontre em situações que através da indagação, comprometa a situação do significado estabelecendo o envolvimento com a emoção, o confronto e a negociação, além de que sua funcionalidade também insere o indivíduo na totalidade de sua cultura, proporcionando vivências de formação como pessoa.

A criança brinca para conhecer a si própria e o outro em relações recíprocas. De acordo com Lima (2010), o brincar compromete na apreensão de normas sociais de comportamentos e hábitos de cada cultura; no conhecimento de objetivos em seu contexto; no desenvolvimento da linguagem e da narrativa; no trabalho com o imaginário; no conhecimento de eventos e fenômenos em sua volta e nas relações entre os membros de seus grupos. Ou seja, o jogo e a brincadeira em seu amplo significado cultural constitui a criança como indivíduo pertencente a um grupo, dentre esse exercício, o de reconhecer papéis e compreender como eles se desempenham.

Através da cultura, as brincadeiras se firmam e fazem parte da história, esse patrimônio da espécie conclui que a sobrevivência humana não é meramente biológica e sim, cultural, onde depende-se da apropriação da comunicação humana para compreender nossa existencialidade, variando de acordo com cada agrupamento.

As brincadeiras como faz de conta, por exemplo, é uma das maneiras onde a criança introduz o que se é compreendido socialmente pela ação humana no exercício de seu ser. Esses variados papéis que são interpretados por meio do brincar, começam a ser alienados ao que se espera dessa crianças como indivíduo, onde muitas vezes, a exploração de sua propriedade autônoma é violada através de normas e estereótipos de gênero do que se é esperado de meninos e meninas, como na escolha que é feita por adultos do que se dar de brinquedo ou no que se oferecer de brincadeira.

Esse ato alienado acontece em conjunto a três fatores: a falta de autonomia das crianças no brincar livre; o desenvolvimento da sociedade machista e patriarcal como parte da cultura capitalista e as normas de gênero alienados ao modelo da família tradicional. Essa interferência acontece desde muito cedo pelo brincar, que é o primeiro momento onde a criança começa explorar sobre si e desenvolver suas expressões, compreendendo a partir da observação de

especificidade de cada indivíduo. Quando essa absorção não é direcionada à liberdade, a criança passa a explorar o que se é determinado a delimitação social de cada gênero, sendo assim, tendo seu desenvolvimento comprometido a um sistema de regras e imposições.

## 2.2 Gênero

A palavra gênero ganha visibilidade a partir de 1990 para conceituar a relação entre o feminino e o masculino além da questão biológica, inserindo-se assim a relação social, cultural e de poder.

O conceito é oriundo de um estudo acadêmico em condição feminina para explicar a desigualdade entre homens e mulheres. De acordo com Lins et al. (2016) pesquisadoras orientadas por questões feministas desenvolveram uma pesquisa acerca para analisar as questões universais notando uma forte influência cultural, histórica e regional para compreender a contingência social como produto.

É através das feministas anglo-saxãs que *gender* passa a ser usado como distinto de *sex*. Visando “rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual”, elas desejam acentuar, através da linguagem, “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p. 72). A definição de gênero, portanto, problematiza a ideia de determinação biológica, demonstrando que os padrões de conduta variam de aspectos sociais, políticos e culturais.

De acordo com Louro (2003), o conceito pretende referir o modo como as características de cada gênero são demonstradas e compreendidas, ou seja, como elas são reproduzidas na prática social e tornadas parte como contexto histórico. Esse debate se realoca a esfera social pois é nele que se acontece os debates sobre desigualdade entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisam ser buscadas não nas diferenças biológicas, mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (LOURO, 2003, p. 22)

Essa construção entre os gêneros estipula socialmente papéis compreendidos entre homens e mulheres, delimitando os indivíduos e inviabilizando outros que não se inserem dentro de ambos modelos tradicionalmente difundidos. As regras arbitrárias definem o que você deve ser e essa emancipação acontece na construção da sua identidade a partir de uma expectativa determinada pela sociedade. Louro, define o conceito de identidade:

Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são “generificados” — produzem-se, ou “engendram-se”, a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.). (LOURO, 2003, p.25)

Essa reprodução simplista na identidade do sujeito banaliza a discussão sobre gênero e remonta um modelo nas relações interpessoais onde são assumidas redes de poder constituinte através da hierarquia de gênero, defronte as desigualdades.

Quando começamos a observar como as relações de gênero são constituídas socialmente, notamos uma série de representações onde algumas características são naturalmente consideradas “femininas” e outras “masculinas”, cabendo a introduzir esse discurso dentro de um modelo fragmentado a estereótipos. Vale ressaltar que esses modelos vigentes, onde cabe papéis fundamentais a cada gênero, estabelece uma construção de regras e normas organizadas a uma máquina de reproduzir desigualdade e repressão.

As diferenças de sexo entre homens e mulheres estabelecem os arranjos de gênero vigente, de acordo com Auad (2022), gênero é um conjunto de ideias e representações sobre o feminino e o masculino e cria determinadas percepções sobre o sexo anatômico, ou seja, o modelo anatômico determina as informações utilizadas para organizar os sujeitos em uma escala de valores desiguais.

### ***2.3 Identidade, estereótipos e imposições: Como a sociedade delimita e provoca desigualdades?***

Para compreender as relações desiguais entre os gêneros, é preciso atentar-se onde se estabelece o materialismo dentro de duas áreas fundamentais. Hirata et al. (2009) afirma que, em primeiro lugar, o gênero se manifesta no trabalho e nos meios de produção, em segundo, na organização social do trabalho de procriação, onde a capacidade reprodutiva das mulheres é frequentemente intervida socialmente. Outra demanda social entra na diferenciação entre os gêneros em questão de vestimenta, comportamento em atitudes físicas e psicológicas, além do acesso a recursos materiais e mentais.

Essa estrutura de poder coloca homens e mulheres, meninos e meninas em acessos diferentes. Dentro do campo de trabalho, em valor histórico e social, os homens têm prioridade à esfera produtiva, enquanto as mulheres à esfera reprodutiva, estabelecendo a ocupação masculina em cargos de ascensão com forte valor social, como na política, religião e militarismo. Essa divisão sexual está atrelado a separação, distinguindo o trabalho ideal para cada gênero e na hierarquização, validando o trabalho do homem ao da mulher.

No entanto, as relações de gênero ultrapassam os muros da escola e entram nas relações entre alunos e funcionários de diversas maneiras. A educação tradicional presente até hoje em alguns modelos de instituição potencializa as desigualdades de gênero, reforçando a divisão sexual em diversos momentos do dia a dia escolar, seja na separação de grupos, filas e em brincadeiras e jogos, como será discutido neste presente artigo. Esse modelo de educação, não só reforça as desigualdades e estipula regras que infringem a liberdade de convivência e autonomia, mas também reproduz os interesses dominantes de uma sociedade machista e patriarcal, que insere desde o nascimento características proeminentes do que se é considerado tipicamente feminino ou masculino. Essa interação não só segrega, como também violenta os educandos em diversas camadas, seja na liberdade autônoma que reprime a expressão e limita o acesso de conhecimento; nas práticas de atividades cotidianas, onde insere meninos e meninas em modalidades diferentes, tais como, na prática esportiva e lúdica no momento do brincar e por

fim, na violência contra mulher, diretamente associada ao modelo de poder em pertencimento aos homens, a portabilidade de impor suas vontades contra a vontade do outro, por meio de agressão física, pressão psicológica ou ataque moral.

As violências de gênero também colocam em integridade a população LGBTQIAP+, uma vez que se a orientação sexual ou identidade gênero são postas em contraposição aos estereótipos tradicionais e a heteronormatividade, essas pessoas são automaticamente impostas às situações de desigualdade e falta de acesso a direitos.

Dentro da escola, em todos os ambientes de convivência entre os alunos, as separações por gênero estão escancaradas. As relações entre meninos e meninas são ainda mais evidentes no momento do brincar, onde os interesses são voltados para atividades distintas. Percebendo-se que a educação tradicional segrega e impulsiona essa separação, seguindo o modelo de uma sociedade que culturalmente reforça os estereótipos, as brincadeiras também são vistas e praticadas a base de uma violenta divisão, seja nos jogos, brincadeiras e atividades direcionadas pelos professores ou na prática do brincar livre, onde as crianças já criaram ciência no ideal de brincadeira para o seu gênero.

As representações entre o feminino e o masculino, reforçam os interesses de organização das práticas escolares, os jogos e as brincadeiras das quais participam os alunos traduzem as relações de gênero na escola. De acordo com Auad (2022), ao brincar, um grupo exclusivamente composto por meninas ou meninos, aciona relações de gênero das quais o masculino e o feminino estão em jogo, essas relações estão presentes nas práticas a despeito do sexo integrantes do grupo. Ou seja, os arranjos de gênero continuam sendo desiguais dentro de segregadas realidades.

Por mais que a prática do brincar esteja diretamente associada ao mais importante alicerce de desenvolvimento saudável entre as crianças, quando não bem direcionada, essa prática pode integrar a um conjunto de fatores que impulsionam a desigualdade. Se os meninos são estimulados com mais precisão ao futebol, as meninas naturalmente saem em desvantagem na sua valorização do esporte; por outro lado, se as meninas são incentivadas a brincar de casinha, os meninos são desestimulados ao trabalho doméstico. Esse cenário de segregação recria uma desigualdade amparada no desenvolvimento desses indivíduos. O futebol que ganha uma referência machista sendo representado majoritariamente por homens pela televisão e as grandes mídias, reforça o estereótipo de que esse jogo é paralelo ao ambiente masculino, portanto as meninas são estruturalmente excluídas dessa prática esportiva por não ser vista como seu local de atuação e quando incluídas, uma série de repressões e preconceitos são direcionadas a elas. Enquanto isso, as meninas são incitadas as brincadeiras de esfera doméstica reproduzindo uma tarefa que foi historicamente associada às mulheres, esse modelo de “mãe provedora do lar” recria um cenário de desigualdade muito visto dentro do ambiente doméstico entre as famílias, onde a função principal de cuidados com a casa e os filhos são associadas às mães, sendo observado e reproduzido através do brincar pelas meninas, muitas vezes, algumas responsabilidades dessa esfera são dadas a elas ainda quando crianças. Esse afastamento dos meninos ao trabalho doméstico, torna na educação deles a falta de responsabilidade com as tarefas atribuídas ao lar e ao cuidado com o próximo, dentro de uma visão do futuro, os meninos já internalizam o descompromisso com a paternidade e os trabalhos domésticos com a casa.

Essa expectativa marca um predomínio muito forte nas relações entre os gêneros (LINS, et al. 2016, p. 19). Toda vez que a menina tem menos incentivo para fazer algo que é considerado

“de menino”, os estereótipos de gênero funcionam como um freio para todas as possibilidades de aprendizagem que poderiam delinear o futuro dela. Ou seja, vale questionar como nossas escolas têm perdido a cada ano excelentes jogadoras de futebol justamente pelas meninas serem desencorajadas a esse esporte, ou a quantidade de homens que poderiam desempenhar um relevante papel na esfera doméstica ao cuidado do lar, que por serem meninos, são dissociados ao trabalho doméstico.

Lins et al. (2016), também aponta um outro cenário de extremo alarme para as diferenças entre os gêneros no âmbito da educação, a taxa de meninos negros e de periferias das grandes cidades apontam uma forte contingência de evasão escolar. Além das demandas de desigualdade social envolvendo questões como raça e pobreza e embora haja uma ideia onde os meninos se desempenham melhor nas ciências exatas (baseado ao estereótipo em que homens têm um raciocínio lógico melhor que as mulheres), a escola ainda sim é pensada como um espaço privilegiado para o que se entende de feminilidade, sendo que os critérios mais utilizados para definir um “bom aluno” está em relação ao capricho, atenção, determinação e obediência, adjetivos difundidos e esperado na maioria das vezes pelas meninas. Portanto, um dos contextos de evasão escolar se difunde a esse pensamento, dessa maneira, tornando a resistência a algumas regras da escola uma feição atribuída aos meninos constituírem sua identidade e se mostrarem publicamente como masculinos. Esse acaba sendo mais um exemplo de como o sistema de estereótipos e desigualdades podem afetar diretamente os direitos e as experiências para homens e mulheres.

Junto às brincadeiras, jogos e atividades, os brinquedos também são carregados de valores e preconceitos pela sociedade. Dessa maneira, é muito comum vermos a separação de setores em lojas de brinquedos, que dentro de visão machista, estipula o brinquedo adequado a cada gênero. Incorporando no cotidiano das crianças o valor hierárquico onde homens estabelecem uma posição de poder a figura feminina. De acordo com Nascimento:

É na família que se inicia a “domesticação” de meninas e meninos, e assim vão sendo desenhados os papéis do que é ser homem ou mulher, nomeados a partir de supostas diferenças biológicas, determinando um lugar como referência, na cultura hegemônica patriarcal, que cria relações materiais e representações simbólicas do lugar do homem e da mulher na sociedade, imputando posições que estes devem assumir de acordo com o sexo, afirmando, assim, a suposta “diferença natural” para estabelecer atribuições e deveres, considerados “femininos ou masculinos” (2014, p. 260-261).

Portanto, é nesse espaço de casa que se inicia a determinação do que se é esperado entre meninos e meninas criando um movimento distorcido de preconceito e limitações e criando uma separação ao que se é ofertado de brinquedos.

Os brinquedos oferecidos para as crianças possuem uma carga ideológica e cultural muito grande, onde socialmente delimita os gêneros hierarquicamente a um sistema de valores sociais dominantes. Ao escolher o brinquedo que será doado a criança, os adultos acabam por definir valores ao masculino e feminino, atribuindo um significado para a brincadeira e delimitando o que é aceitável a eles. Essa refração da sociedade capitalista e patriarcal, insere atributos na mente das crianças influenciando diretamente no seu comportamento e desenvolvimento. Como afirma Nascimento:

Na medida em que separam os brinquedos, tipificando-os como “de menina” ou “de menino”, acabam estabelecendo uma relação assimétrica entre as crianças, contribuindo para que esses acreditem que realmente eles são naturalmente diferentes em todas as esferas da vida, e que devem assumir sua posição de homem ou mulher, segundo os preceitos patriarcais. (2014, p. 267)

Notoriamente, os brinquedos acabam atribuindo um valor para a vivência das crianças, que a partir desse instrumento reproduzem papéis socialmente estabelecidos, reproduzindo situações do cotidiano e estabelecendo os valores da cultura hegemônica. Ou seja, dessa maneira o brinquedo constrói na criança a identidade de ser homem ou mulher.

De acordo com Louro (2001), as identidades assumidas por ser homem e mulher vem de uma construção social para reafirmação política, dentro dessa perspectiva, a maneira como essas relações são assumidas, são delimitadas por interesses de poder. Portanto, o brincar interfere nessa construção, já que possibilita culturalmente e socialmente o reconhecimento da criança como um determinado indivíduo.

### **3 A escola mista e a ‘coeducação’ como prática refletoras ao combate às desigualdades para as relações de gênero**

A primeiro olhar, ao se pensar nas escolas mistas, pensamos na valorização de oportunidade igualitária para homens e mulheres, mas ao observarmos o contexto social, político e cultural, há brechas segregadoras que estimulam a desigualdade. Devido a essa constatação, atualmente, em uma ação política e intencional, busca-se entender o ensino misto como a instrução de homens e mulheres, em um mesmo espaço físico e temporal, que se denomina, aqui, de coeducação (CARRA, 2019, p. 550)

De acordo com o livro *Educar meninos e meninas: a questão de gênero na escola*, escrito por Daniela Auad (2006), o termo ‘coeducação’ surge como uma ruptura para a educação sexista, ou seja, trata de maneira igualitária as relações de gênero na escola. Essa prática visa, portanto, colaborar para que as mulheres, por muito tempo excluídas do sistema educacional, possam ocupar lugares de acesso e êxito. Para além, essa designação amplia a qualidade educativa sem distinção socioeconômica e étnico-racial com um currículo e práticas pedagógicas que amplie a igualdade e a representação aos educandos. A constante busca constitui um aspecto significativo do esforço para o ideal de uma práxis educativa para a democracia e para a implementação de um programa de educação que intencione uma formação voltada aos direitos humanos (CARRA, 2019, p. 550).

Em um breve histórico, a ‘coeducação’ sempre foi repudiada pela igreja católica que possuía a “ordem moral” como um princípio ativo, recaindo diretamente a manipulação sobre o corpo da mulher. Nesse viés, a igreja problematizava a prática por privar as mulheres de direitos civis, mercado de trabalho e a independência como ameaça a família heteronormativa. De acordo com Carvalho (2018), as escolas mistas entram em debate no Brasil através de uma ação protestante de missionários norte-americanos por volta dos anos de 1870, no entanto as ideias democráticas tinham o referencial para interesses econômicos, já que custavam menos para os cofres públicos.

A segunda onda do movimento feminista por volta de 1970 é marcada por avanços e

questionamentos sobre as mulheres nas esferas do poder público e acadêmico, com o intuito de torná-las sujeitos visíveis e acabar com o silenciamento a cerca de suas vozes pela norma masculina. É a partir da intersecção entre a luta feminista acadêmica e política das relações de gênero que surge os conceitos contemporâneos de coeducação (CARVALHO, 2018, p. 5).

A pedagogia feminista busca se embasar no plano de igualdade, passado em propósito acadêmico para o professor e posteriormente, para o saber dos alunos. De acordo com Laura (1997), essa ação de planejamento, busca estimular na luta pelos sujeitos que foram historicamente calados pela cultura hegemônica, questionando as hierarquias implantadas pelo modelo tradicional.

O exercício da busca pela implantação da ‘coeducação’ nas escolas, pode significar um ato construtivo para romper a segregação e as diferenças entre os gêneros. Carra (2019) menciona que essa prática poderia minorar questões como feminicídio e violência doméstica, homofobia e questões intergeracionais. Assim como o proposto, o aluno poderia olhar para si e o outro de maneira igualitária, possibilitando o desenvolvimento pleno para esses indivíduos.

### ***3.1 O patriarcado manipulando as relações de gênero na escola: ao olhar pedagógico.***

A escola é um ambiente transgressor para a relação humana, é neste espaço que o desenvolvimento em diversas áreas da vida dos alunos é feito. Portanto, a construção da identidade e o ato de assumir papéis sociais está diretamente ligado ao caráter de formação desses indivíduos. O sistema educacional contribui com as ideias obsoletas para a construção de identidades pessoais, baseadas no sistema de critérios que definem homens e mulheres.

Essa concepção influencia diretamente na relação entre professor e aluno, Maia et. al (2018) destaca que a figura docente está sempre atenta ao comportamento e a orientação sexual de seu alunado com o viés de reforçar sempre o estigma da heteronormatividade. Essa preocupação cabe ao excesso quando a conduta dos meninos tende a ser ainda mais severas.

O complexo de imposição para a masculinidade infantil, não cabe apenas na ação de nomear o sujeito como um menino, mas na evasão de sua impessoalidade para impor normas sociais e reforçar uma série de estereótipos aos interesses que dentro de uma cultura machista e patriarcal é apropriada ao indivíduo de acordo com seu sexo, socialmente descritivo ao homem. O reforço dessas normas são ainda maiores quando a irresponsabilidade do adulto cabe ao impor e reforçar esse sistema de apropriação. Felipe (2016), menciona que essa preocupação está diretamente ligada a preservação da masculinidade heterossexual adulta.

Esse pensamento de padronizar homens e mulheres para formar sujeitos guia o trabalho pedagógico, visto que os professores não tiveram uma formação adequada no que tange às relações de gênero e sexualidade na educação. De acordo com Maia et. al (2018), os valores e condutas dos professores em sala de aula são refletidos através de seu viés educativo, cabendo a interferir diretamente nos critérios de avaliação dos educandos. Essa praxe acaba por regularizar dentro do pedagógico e nas relações escolares uma luta por padronizar e caracterizar alunos ao modelo arraigado dentro de uma visão tradicional, no qual os critérios são difundidos na concepção da heteronormatividade.

De acordo com uma pesquisa realizada por Maia et. al (2018) no estudo, alguns

professores da rede básica de ensino discursaram sobre a influência da escola na construção dos sujeitos. As opiniões variam a cada entrevistado, mas alguns acreditam que a formação de gênero é estruturada em casa e a criança chega na escola com “ideias rígidas do que é feminino e masculino”, portanto, os mesmos definem o ambiente escolar como igualitário nas relações entre meninos e meninas. Por outro lado, alguns educandos observam a construção da identidade de gênero dos alunos na escola. Dentre as citações, está que a escola deveria intervir nos desvios as condutas que são consideradas “normais” ao papel de gênero daquela criança, por outro lado, há uma presente estipulação do que é considerado de menino ou menina, e que alguma criança que deseja brincar, se comportar ou vestir-se de acordo fora da normalidade constituída socialmente de seu gênero, já configura que essa não se sente pertencente ao gênero na qual ela está constituída.

Essa rotulação evidente nas entrevistas entre os professores demonstra que esses profissionais imprimem a constituição da sociedade e que além disso, estão impostos de valores e crenças e que a forma como constituem seus alunos são interferidos em um sistema de separação de gênero. Essa periculosidade acaba por interferir no desenvolvimento dos alunados, já que muitas vezes suas intenções pedagógicas estão em separar, distinguir e rotular no dia a dia do âmbito escolar, rompendo a liberdade e o acesso dos alunos na construção de seus valores. De acordo com Zaidman,

[...] a mistura entre meninas e meninos aparece bem neste caso como um modo de gestão do espaço social. Assim, por exemplo, obrigam-se geralmente as crianças a se sentarem em alternância menina/menino, para quebrar os grupos de afinidade por sexo ou, simplesmente, para estabilizar e enquadrar os meninos. Além disso, as meninas são constantemente convertidas em ‘auxiliares pedagógicas’ dentro de um desejo de eficácia das professoras sobre um plano simplesmente disciplinar — manter tranquilos os meninos. As professoras se apoiam sobre as características de gênero ligadas à socialização primária no seio da família: as meninas são mais calmas, mais estudiosas, elas têm todo o seu material escolar. Elas investem-se de vantagem no jogo escolar (ZAIDMAN, 1995, p. 91)

Zaidman (1995) em seu estudo, reforça como o trabalho dos professores têm uma intencionalidade na forma como manuseia a separação das crianças por gênero, entretanto, é possível recorrermos que mesmo praticadas, essa bruta separação ainda carrega a falta de consciência de alguns docentes em analisar como esse mapeamento pode prejudicar no desenvolvimento do indivíduo. Carvalho (2018), afirma que a partir de uma pesquisa realizada no interior das salas de aula, o professor que mantém a prática de separação por gênero, reforça uma segregação histórica, política e social que sempre foi importada para homens e mulheres, reflexo da sociedade patriarcal e machista.

Para compreender melhor como esse sistema ganha o interior das escolas muitas vezes com a intencionalidade banalizada pela equipe pedagógica, Maia destaca em suas pesquisas a concepção dos professores ao entendimento do tema,

Para algumas professoras, não existem diferenças no rendimento das crianças em função de gênero, enquanto para outras as diferenças são plausíveis, embora esta ideia, no cotidiano, não se sustente uma vez que elas percebem que existe flexibilidade nos padrões de rendimento dos alunos devido a motivações individuais ou a influências do contexto e não especificamente ao gênero que pertencem (MAIA *et al.*, 2018, p. 34).

Por mais que a questão das relações de gênero ganhe enfoque nas mídias e se globalize pelo mundo, a escola ainda sofre com a rigidez de um sistema de ensino patriarcal, aos moldes do tradicionalismo que se faz muito presente no contexto educacional até a atualidade. A educação sexual, um dos fatores que poderiam colaborar com a disseminação de informação sobre o tema, ainda é considerado tabu, o que acaba por potencializar um estigma e desinformação muito grande. Todos esses fatores só impulsionam as desigualdades, já que a falta de acesso a essa informação acaba por demonstrar que estereotipar e separar não impacta o desenvolvimento infantil, sendo esse, um dos principais problemas banalizado e pouco discutido no cenário da educação básica.

Além da intenção pedagógica do professor, os cursos de ensino superior, por mais que discuta as questões de gênero, ainda sim consolida a falta de informação, estudo e pesquisa sobre o tema. A prática docente, anterior a ganhar as salas de aula, evade questões transversais o que acaba por negligenciar práticas e conduzir as crianças para o que é socialmente tido como o “certo”. Posterior a isso, a irresponsabilidade do dever público para fornecer formação aos professores, não discute e nem conduz as diretorias e coordenações para tratar sobre o tema. Essa negligência é um problema estrutural de difícil acesso e que não ganha exponencial nas escolas.

A ‘coeducação’ permite que os professores possam olhar para as questões de gênero no interior do seu trabalho resultando nas apropriações de direitos igualitários entre os estudantes além da divisão sexual que impõe um regime anti-democrático sobre proporcionar aos alunos serem quem eles são e desejam ser, explorando a liberdade do acesso educativo.

### ***3.2 A divisão sexual recriando as violências de gênero no brincar***

O brincar está intrínseco nessa construção, ao observar o cotidiano de um ambiente escolar, Auad (2006) presenciou que muitas vezes as separações de gênero transpassam a sala de aula e ganham espaço em momentos de autonomia entre as crianças. Pode-se observar que ao longo dos recreios as meninas e os meninos brincavam sistematicamente de acordo com crianças do mesmo gênero ao seu, mesmo havendo ressalvas de poucas crianças que desviavam a essa norma. Esse relato é uma das maneiras como podemos associar a influência das regras e divisão entre os gêneros no cotidiano que afetam e estipulam as relações espontâneas na infância.

Ao se observar esse cotidiano escolar, a autora também enfatiza em quais brincadeiras havia uma influência maior entre os meninos e as meninas, e como esses comportamentos eram manuseados em claras distinções. De acordo com Auad (2006), as atividades exclusivas entre as meninas estavam associadas a comunicação entre elas, na maioria das vezes com assuntos relacionados a família, televisão, temáticas infantis, brinquedos desejados e conquistados; quanto aos meninos, suas práticas estavam na ocupação do pátio em práticas esportivas, como jogar bola, faz de conta de super-herói e bater figurinhas com as mãos. Entre as atividades mistas, estavam a queimada, pular corda e dançar. Essas práticas das atividades mistas ainda sim reproduziam amplas desigualdades, em uma das brincadeiras o pega-pega foi adaptado com o objetivo da criança perseguir o colega do sexo oposto, sendo que na maioria das vezes a menina era sempre perseguida pelos meninos com reprodução de violência contra elas, em uma outra brincadeira

intitulada como “beijo, abraço ou aperto de mão”, foi observado um forte tabu por parte dos meninos em relação ao contato físico com outros alunos do mesmo gênero, enquanto as meninas na maioria das vezes buscavam se cumprimentar entre si.

Através dessas observações, é possível notar de maneira muito clara como a separação das brincadeiras não só segrega, como também banaliza e reproduz violências, demonstrando uma problemática naturalização e reprodução da violência contra a mulher no desenvolvimento dos jogos. Além disso, as atividades mistas que evidenciaram o reforço da desigualdade entre o masculino e o feminino, acaba por externar como o machismo opera as relações, e que a interação entre os meninos é uma das principais afetadas, já que eles se sentem com uma extrema dificuldade em gestuar carinho e toques físicos com pessoas do mesmo sexo.

Auad (2006) também frisa que a dominação masculina nos espaços em atividades dinâmicas foi evidenciada em diversas pesquisas pela América Latina e a Europa, correlato aos estudos, as potentes expressões entre as relações de gênero influenciam como meninos e meninas articulam-se corporalmente de maneiras desiguais.

A dominação do espaço do pátio pelos meninos permite reconsiderar que simbolicamente a separação entre o espaço privado, atribuindo às mulheres, e o espaço público, tradicionalmente masculino. De um lado, a violência potencial, do outro, a abstenção e as vítimas potenciais. (AUAD, 2006, p. 51)

Os acontecimentos pertencentes a essas brincadeiras são analisados como “aprendizado da separação”, ou seja, as brincadeiras iam se adequando aos corpos ao que é instituído e caracterizado pelo feminino e o masculino. Para interpretar a questão a autora explica como funciona o predomínio das atividades:

[...] haviam jogos barulhentos e agitados a serem realizados pelos meninos, e jogos mais discretos e limitados no espaço, como “pular elástico”, a serem realizados pelas meninas. Os meninos ocupavam os centros das quadras, em todos os recreios. Às meninas restavam os cantos laterais do pátio, na hora do recreio ou na hora da entrada, na qual apenas as meninas (ou elas predominantemente) ocupassem espaços amplos das quadras, como é o caso do futebol para os meninos. (AUAD, 2006, p. 52).

De acordo com Pereira e Oliveira (2016), as relações de gênero estipulam a maneira como nos tornamos homens e mulheres, e como as crianças na sua representação masculina e feminina é uma constituição cultural apreendida em diversas camadas da sociedade, sendo a escola, uma das principais atmosferas de absorção. Daniela Auad ao analisar o funcionamento espontâneo das brincadeiras entre os alunos, sinaliza como o ambiente escolar também é um ambiente transgressor de desigualdade e separação desde a infância e que os jogos e as brincadeiras é o principal referenciador de como as vinculações entre as crianças são reflexos de como a sociedade patriarcal manuseia nossos corpos em pertencimento a referências, banalizando e produzindo desigualdades.

Nesse sentido, o brincar acaba por demonstrar as relações apreendidas pela sociedade, esse aprendizado cultural internaliza os significados performativos oferecidos pela sociedade. Auad (2006), frisa a importância das escolas mistas não fragmentar e oportunizar as crianças em fazerem as mesmas atividades, além disso, para que haja um respeito e equidade entre as crianças, a ‘coeducação’ transporta ao discurso dessas atividades refletirem a intenção de discorrer sobre as oposições históricas do lugar da mulher, problematizando as relações de poder a favor dos

homens para erradicação desse problema social.

### ***3.3 A raiz do problema***

Os estudos feministas são um referencial teórico e metodológico de muitas camadas, seu foco principal está nos estudos fenomenológicos acerca das questões que envolvem as relações de gênero. De acordo com Beauvoir (1967), ninguém nasce mulher: torna-se mulher. O sistema patriarcal cria por definir um conjunto civilizatório que elabora um produto de interação social, ao viés dessa perspectiva, a autora afirma que a mulher seria destinada ao casamento, estando a mercê de objeto da supremacia masculina.

Apesar das muitas evoluções e ganhos de direitos, as mulheres ainda sofrem com a violência simbólica, esse mundo dominado pelos interesses masculinos ainda pauta a interação entre as pessoas. É imprescindível que analisar qualquer questão de gênero esteja intrínseco à vista dessa consciência, dos quais as questões das brincadeiras e brinquedos ganham tamanha complexidade.

De acordo com Nascimento (2016), considerar a influência dos brinquedos na apropriação das crianças, acionado involuntariamente os valores sociais em representação de classe e identidade, ou seja, a ação do adulto doar um brinquedo para as crianças aciona valores sobre o feminino e o masculino, colocando esses indivíduos dentro de um fator cultural dominante.

A educação sexista sintetiza não só o diferenciamento sobre o que é ser homem ou mulher, como também manuseia essa relação para as diferenças em desigualdades naturalizadas pelo viés biológico. A desigualdade entre homens e mulheres, historicamente naturalizada nas relações sociais, encontra na educação sexista um suporte ideológico para sua reprodução cotidiana. (NASCIMENTO, 2016, p. 299).

Questionar esse sistema que oferece posições dissimilares para homens e mulheres procria um discurso assertivo sobre as relações de gênero ser constituído socialmente e não por uma determinação de sexo. No entanto, o papel da escola ainda não oferece subsídios para a construção de criticismo e internaliza um mal social de ser “fábrica” na formação dos alunos.

É nesse espaço formal que se fortalece a construção de opiniões, comportamentos e posturas diante da própria identidade de gênero que é atribuída às crianças, fazendo com que elas façam uma leitura do mundo muitas vezes embebida na ideologia patriarcal dominante. (NASCIMENTO, 2016, p. 301)

A escola por esse meio vincula uma prática, cria diferenças, rompe a educação igualitária, impossibilita um desenvolvimento similar e potencializa as desigualdades. Pensadas junto a essa estrutura, uma lista de estereótipos impõe a socialização da criança com o mundo. Ao fazer essa leitura, encontramos que as camadas dominantes vão principalmente contra as meninas, impostas aos quesitos desiguais. Essa construção do ser feminino rotula com muita propriedade e esse mecanismo as desfavorecem, ao contrário dos meninos, que são criados com espaços menos debilitados e uma maior liberdade. Apesar da política de poder estar ao favor do masculino, as imposições sobre ser homem também jogam responsabilidades e estereótipos que muitas vezes reprimem ou afloram um trajeito definido pela sociedade, impondo uma série de repressão ao que ele não atingiu sobre o seu “papel”.

Pensar no brincar e nos brinquedos, é pensar como o patriarcado e o machismo justifica e banaliza o desenvolvimento das crianças, além de deliberar o que é socialmente aceito ou não para essa domesticação. Nascimento (2016), aponta que em uma sociedade capitalista, a educação sexista está imposta para reproduzir os meios de desigualdades entre os gêneros, sendo importante não só pensar nas questões de gênero na sociedade, como também analisar onde nasce o problema, que reside na divisão entre classes e divisão sexual no trabalho, que desde cedo é oferecido na diferenciação para as crianças. Por tanto, o trabalho pedagógico necessita carregar uma intencionalidade de não dar vazão ao desenvolvimento dessa perigosa conduta delimitada pela sociedade.

#### **4 A busca de uma resposta: às questões de gênero se estabelecem nas metodologias das escolas?**

A organização escolar, compreende-se como um mecanismo que pode ser ela potencializadora de desigualdades ou equidade nas relações de gênero. Para tanto, o brincar está diretamente intrínseco na construção do planejamento dentro de uma escola no oferecimento do desenvolvimento infantil. Analisar as práticas do brincar no viés de ter uma visão técnica para as questões de gênero difusas na prática, é importante para compreender como mesmo em um ambiente educacional, o sistema dirige-se em comprometé-la aos interesses da sociedade patriarcal e sexista. Portanto, os ensinamentos que os professores carregam, dentre seus preceitos e práticas pedagógicas, é oriunda de uma estrutura de conhecimentos que manipulam as relações entre homens e mulheres, que muitas vezes podem ser legitimadas pelas práticas pedagógicas ou institucionais.

Observar o cotidiano dentro das escolas significa olhar com atenção e sensibilidade a interatividade entre os sujeitos a quem pertencem. Os resultados dessa pesquisa buscam de maneira objetiva e clara, monitorar através do olhar minucioso o funcionamento das brincadeiras e os recursos que são oferecidos a elas durante o brincar livre e as atividades em meio a interatividade uns com os outros, destrinchadas durante as aulas, recreios e recreação.

Os resultados obtidos terão como principais fontes duas instituições de ensino, ambas trabalham em horário integral, sendo uma delas um espaço que valoriza o brincar livre como principal fonte de desenvolvimento saudável entre as crianças e por outro lado, uma escola voltada ao desenvolvimento da criança na oferta da educação técnica. Por meio dessa análise, o principal referencial será ampliar a discussão de maneira a refletir como as crianças brincam e têm seus pensamentos formados através de estruturas e valorização do educando de maneiras distintas.

O resultado dessa pesquisa não busca ranquear a melhor oferta de cada instituição. Ambas, foram escolhidas por ter suas intencionalidades muito bem direcionadas em esferas e contextos diferentes. Através da anonimidade desses espaços, o presente artigo refere-se à educação de qualidade, mostrando contrapontos na valorização da brincadeira de acordo com a rotina embasada ao planejamento metodológico escolar. No entanto, a pesquisa não busca discutir suas metodologias e planos de ensino, a análise de seu foco instrumental serve para discutir e sensibilizar as pessoas a demonstrar como a evolução metodológica da instituição influi na oferta de desigualdade e/ou equidade entre os sujeitos por gênero.

Por outro caminho, toda a discussão sobre as desigualdades de gênero reforçadas através das brincadeiras e as estruturas patriarcais dentro dessa prática, serão demonstradas a partir da observação em lojas de departamento na separação e nos estigmas dos brinquedos na venda e oferecimento desses produtos através da intencionalidade que a exposição carrega, além de analisar como essa estrutura social, familiar e educativa de desigualdade e discriminação atingida na infância amplia a partir do brincar e afeta na construção do sujeito até a vida adulta.

A metodologia de pesquisa adotada, voltado à visita monitorada, permite a construção de conhecimentos rápidos, a fim de propiciar uma discussão para a construção do senso crítico. De acordo com Andrade e Lima (2018), a relevância da visita técnica está na possibilidade de construir, demonstrar e aplicar contextos, a fim de aliar a importância da teoria em um contexto real. Portanto, esse instrumento tende a enriquecer na construção da sensibilização e construção de concepções alternativas, voltadas a transformar em concepção de conhecimentos técnicos-científicos.

#### ***4.1 Meninas brincam de casinha e meninos jogam futebol***

Autuada pelo modelo técnico ou liberal de aprendizagem, a *Escola 1* baseia-se em um ensino voltado a conteúdos programáticos a cada etapa, ancorada aos livros didáticos que precisam ser contemplados de acordo com a autonomia do professor. A sala de aula invertida é um importante instrumento para contemporizar os novos modelos de ensino, a fim de satisfazer e contemplar o bem-estar das crianças no processo de ensino aprendizagem, atendendo assim a necessidade de cada educando através dos agrupamentos produtivos.

De acordo com Luckesi (1999), a pedagogia liberal se apoia a ideia de que a escola é um espaço formativo com a função de preparar o indivíduo para a vida social e do trabalho, ela esconde as diferenças das classes e trata o aluno independente das disparidades desses, importunando-os de maneira igualitária.

Antes do relato descritivo sobre a socialização do brincar, foi possível notar nas práticas educativas um sistema pedagógico incitado a separação de gênero nos momentos das filas, em atividades ministradas pelos professores, nas falas e na generalização dos comportamentos, onde meninas e meninos foram enquadrados a julgamento de professores e generalizados em categorias sexistas. Os indivíduos, mesmo que não culpados, acabavam levando culpa pela ação apenas de ser homem ou mulher, fazendo assim parte de um enquadramento e limitando-os aos comportamentos desejáveis pelos profissionais.

No interior da *Escola 1*, o espaço é amplamente planejado para o desenvolvimento integral do aluno em sala de aula, que é avaliado sistematicamente a fim de cada etapa, pela preocupação conteudista, questões de valores sociais são discutidas sem conscientização, sendo apenas punitivas as ações dos alunos. Portanto, as questões de gênero estão ilícitas ao planejamento dos professores e a preocupação da rede escolar.

A partir desses pontos, a próxima análise foi em perceber como funcionam as relações de gênero nos momentos do brincar e nas aulas de educação física, baseando-se na organização das crianças, imersas em jogos e atividades externas. A *Escola 1*, busca contemplar uma hora de atividade de recreação para os alunos, onde são levados a espaços multidisciplinares incluindo

o parquinho e o pátio, ambos os lugares desenvolvem-se as brincadeiras livres. Também foi analisado o dia do brinquedo, onde crianças do primeiro e segundo ano do ensino fundamental participam uma vez por semana.

A separação do gênero foi observada no cotidiano das brincadeiras, as relações e dominações de poder se traduzem na intencionalidade de cada brincar, e mesmo diante da autonomia das crianças, elas acabam por reproduzir como a sociedade caracteriza o que é socialmente e discriminadamente feminino e masculino.

Para a observação das brincadeiras vivenciadas pelas crianças durante os recreios e o momento de recreação, uma tabela será organizada por três tópicos:

- a) Atividades exclusivas entre as meninas;
- b) Atividades exclusivas entre os meninos;
- c) Atividade mista.

Quadro 1. Atividades realizadas pelas crianças da escola 1

1. <i>Atividades exclusivas entre as meninas</i>	Conversas cotidianas sobre TV, música, séries, cinema, famosos e redes sociais; brincadeira de mão, maquiagem, faz de conta, leituras e desenhos.
2. <i>Atividades exclusivas entre os meninos</i>	Brincadeira de força, futebol, luta, faz de conta de animes, trocas de figurinhas, bater cards, futebol de mesa
3. <i>Atividades mistas</i>	Pega-pega, vivo ou morto, esconde-esconde, brincadeiras no parquinho, tamancobol.

De acordo com a tabela, as brincadeiras apesar de fazerem parte do cotidiano de todas as crianças, ainda sim resguardam em seu interior uma distinta separação. Por vezes, as meninas que conversavam, lanchavam e brincavam no pátio, sentavam-se na sala com as mesmas meninas. E os meninos também faziam suas atividades com seus próprios colegas de classe. As misturas aconteciam conforme alguma criança socializava com um grupo do sexo oposto ao seu.

Algumas atividades exclusivas entre os meninos, também eram frequentadas por algumas meninas, essas relações eram compostas por um grupo que continha sua maioria masculina e uma menina fazendo parte dessa rede de amizade, demonstrando a flexibilidade de permissão por parte delas por adentrarem em brincadeiras ocupadas por uma participação masculina predominante.

O machismo incutido na cultura hegemônica demonstra como resultado que as crianças desde cedo internalizam os estereótipos e o controle do corpo pelo patriarcado, os meninos não estarem presentes nas atividades praticadas pelas meninas demonstram a rigidez na construção do que é ser homem, visto que, as práticas vivenciadas pelas crianças da Escola 1, demonstram como as relações são difundidas em representações sociais, como o papel dirigido a mulher de se maquiar e cuidar da casa, e o do homem em ser provedores e líderes na construção da relação humana.

Por outro lado, o reforço da divisão de gênero na brincadeira não solidifica de maneira espontânea, as crianças também internalizam a intencionalidade pedagógica dos profissionais da instituição. Fabricadas em distintas diferenças, elas vivenciam as condutas que são manuseadas pelos professores. A prática de reforçar o papel de cada criança pelo seu sexo impõe um exercício

delas se comprometerem com um estigma que não é apenas herdado socialmente, e sim manipulado e imposto pelo sistema. O relacionar-se com o outro está dirigido ao olhar atento delas de se identificarem com o que é apresentado e reproduzir as normas sociais através do brincar.

Durante as atividades e jogos esportivos nas aulas de educação física, a violência e dominação masculina ficou exposta. Além de sempre serem colocadas em jogos e times distintos dos meninos, as meninas foram frequentemente agredidas e expulsas das atividades pelos colegas de sala. Em meio ao desenvolvimento da atividade, os mesmos colocavam as meninas em uma posição de inferioridade sobre seus corpos, em posição onde elas desempenhavam um papel de pouca locomoção e esforço físico.

Apesar de todos e todas vivenciarem um mesmo ambiente, é fácil observar algumas ameaças aos direitos dos alunos ocuparem os espaços igualmente. Tanto o parque, quanto o pátio e o campo, tinham a dominação corporal dos meninos em excesso. Nessa relação de corpo e espaço físico, a dominação faz parte de uma condição sistêmica que se desenvolve no crescimento masculino, uma determinação de poder e pertencimento, ampliação e dominação do espaço.

A violência intrínseca ao contexto do brincar também é um reflexo da desigualdade. As meninas pacientes e solícitas resolviam suas questões através da conversa e do entendimento, diferente da quantidade de ocorrência descrita pelos meninos com agressões físicas e verbais. Um dado alarmante durante as brincadeiras mistas e a aula de educação física foi a quantidade de meninas agredidas pela perseguição masculina durante as brincadeiras. Como exemplo disso, um menino do quarto ano se recusou a jogar com algumas meninas por classificá-las como “chatas”, “choronas” e “frágeis”.

A violência de gênero também esteve presente em ataques diretos e indiretos entre as crianças, na fala dos meninos, em momentos de estresse e frustração nas brincadeiras, os xingamentos eram distribuídos entre eles ofendendo a figuras familiares femininas, como mãe, tia e avó.

Por outro lado, podemos perceber como essa construção de gênero faz parte de um estereótipo conduzido pela família. Observando o dia do brinquedo, ficou claro como a família dispõe e oferecem uma construção sexista para as crianças. Na hora de recreação as meninas chegaram carregadas de brinquedos em que predominava a cor rosa através de ursos; bonecas; utensílios domésticos como talheres, pratinhos e panelas; maquiagem e casinha de boneca. Os meninos chegaram com bonecos de super-heróis e animes; carrinhos; jogos de tabuleiro e espadas.

Durante o momento do brincar, as crianças se dispunham em grupos distintos de acordo com a finalidade que tinha seu brinquedo. O maior agrupamento que existia era entre as meninas que brincavam juntas de “casinha”, alguns meninos entravam na brincadeira para fazer o papel de “pai”, no entanto não seguravam as bonecas e nem mexiam nos utensílios domésticos. Essa prática de reprodução, tende a sinalizar como as crianças reproduzem o que elas veem como referência na construção entre os gêneros, tendo a capacidade de exercer com fidelidade os papéis sociais da sociedade capitalista, difundida no modelo tradicional de constituição da família heteronormativa.

Durante o período de recreação, houve ofensas por um menino que por instantes segurou a boneca, os comentários que chegaram até ele ofendiam a sexualidade, ilustrando como atitudes

desviadas de uma norma padrão acaba por taxar a homossexualidade em alguém. Ou seja, a construção social e verbalizada através da atitude da criança agressora, corresponde ao machismo difundido nas práticas e como a LGBTfobia também se caracteriza como uma violência de gênero.

Também é notável como a construção da masculinidade na infância é reforçada pelo estigma dos brinquedos, diante da interatividade das crianças valiam pensar como o reforço das espadas e o faz de conta de lutas entre super-heróis forma um cenário de violência e normaliza confrontos diretos e o desenvolvimento de ser violento na construção de se pertencer ao ambiente masculino.

Em sala de aula, a violência praticada em sua maioria pelos meninos, poucas vezes se tornaram pauta de discussão entre os alunos, a conscientização muitas vezes dava lugar a punições autoritaristas, legalizando a falta de comprometimento dos professores em tornar da escola, um referencial de quebra de preconceito, desigualdade e violências. “A obediência não estimula a responsabilidade. Não expande o senso-crítico e a autonomia” (SANTOS, 2019, p. 18).

Uma escola que não socializa o que acontece em seu entorno, acaba por ser omissa e reprodutora de violências e preconceitos. Os professores dessa instituição, assim como outras, acabam por ser negligentes e pouco analíticos em como as agressões sofridas pelas meninas é uma reprodução da violência sexista. De acordo com Babiuk, Fachini e Santos (2013, p. 28602):

[...] a escola deve ser pensada como espaço de reflexão, onde juntos, alunos e alunas, sejam instigados a pensar sobre sua vida e suas realidades. Esse é um espaço propício para que sejam criadas relações mais igualitárias, e consequentemente realizar a busca por uma sociedade diferente desta dada nos dias de hoje que se configura em um espaço pautado nas relações de poder, onde um é ‘sobre o outro’ e não ‘como o outro’.

Portanto, cabe ao papel dos educadores promover uma ampla discussão em sala de aula sobre as disparidades de gênero, além de criar recursos e embasar no seu dia a dia a equidade entre os sujeitos.

#### ***4.2 Escola 2: meninos e meninas brincam com maquiagem***

A segunda escola analisada é embasada pela brincadeira como uma das principais referências educativas para o processo de desenvolvimento saudável de uma criança. Projetada minuciosamente em um galpão, o entorno onde acontecem as aulas é dividido por espaços sem a divisão de quatro paredes para determinar a sala de aula. A preocupação com a liberdade e o estímulo à procura do conhecimento através da pesquisa, segue uma linha baseada na metodologia de projetos.

Rangel e Gonçalves (2021), afirmam que a metodologia baseada em projetos segue uma linha de investigação concreta do aluno para a construção do conhecimento, para isso, os alunos precisam ser distribuídos em projetos e tarefas a fim de chegar a alguma resposta. Esse modelo contemporâneo, acaba por romper as convenções tradicionais e torna o estudante um investigador protagonista.

Antes da análise investigativa sobre o interior das relações no momento do brincar, a prática da instituição dá lugar a equidade dos alunos, o direcionamento para os momentos

ao longo da rotina da escola não contém separações, o uso de elementos de convenções de organização como filas e separação de banheiro por gênero, não existem.

O primor do trabalho da instituição rompe a ideia de crescimento sistemático e implanta a liberdade de escolha como tarefa do alunado. A organização do espaço, muito cobrado pela equipe pedagógica, também segue um calendário com funções distribuídas igualmente, ou seja, as crianças de maneira igualitária precisam participar da arrumação e organização dos lugares ocupados por elas durante as aulas, de maneira a colaborar com o trabalho com todos desempenhando funções sem distinção por gênero, tais como: meninas e meninos cuidam igualmente da limpeza, meninos e meninas organizam as carteiras da sala na mesma proporção.

Foi possível perceber que essa prática dá lugar para que as crianças se sintam pertencentes ao ambiente, como responsáveis legal daquele espaço e além disso, todos e todas se empenham em funções ao mesmo nível. A construção que a escola promove, acaba por legitimar nas crianças que tarefas domésticas ou aquelas que exigem um maior esforço físico é dever de todos, e que além do gênero, eles e elas têm qualificação para desempenhar os mesmos papéis com a mesma eficiência.

Por fim, a análise vem de investigação sobre as relações de gênero no brincar. A Escola 2 funciona em período integral, sendo ela dividida entre dois períodos, o matutino para os momentos das aulas e o vespertino para atividades de recreação e brincar livre. Todo o espaço escolar pode ser explorado livremente pelas crianças durante as brincadeiras e por toda escola estão distribuídos brinquedos e jogos para exploração das crianças.

Quadro 2. Atividades realizadas pelas crianças da escola 2.

4. <i>Atividades exclusivas entre as meninas</i>	Conversas cotidianas sobre TV, música e cinema; leituras, brincadeiras com boneca e casinhas.
5. <i>Atividades exclusivas entre os meninos</i>	Brincadeira de força, futebol, faz de conta de animes, “polícia e ladrão” e leituras de gibi.
6. <i>Atividades mistas</i>	Pega-pega, vivo-morto, massinha, desenho, jogos, queimada, corrida de saco, vôlei, pular-corda, médico, salão de beleza e brincadeiras de cozinhar.

Foi muito possível observar que apesar de haver separações, os alunos da Escola 2 brincavam juntos na maior parte do tempo, portanto, as brincadeiras mistas ganharam destaque. Por outro lado, quando separados, os meninos ganhavam o centro da escola com uma maior ocupação corporal pelo espaço.

A violência de gênero muito presente no âmbito escolar, não ganha representatividade na *Escola 2*, apesar de haver brigas entre os gêneros no momento em que brincavam separados, a competição era igualada e pouco havia a rejeição das meninas em brincadeiras que na maioria das vezes eram dominadas pelos meninos. Nada obstante, a liberdade de escolha dos brinquedos e das brincadeiras era uma prática muito comum e os alunos não se tornavam alvo de discriminação por suas escolhas. A flexibilidade para embrenhar nas brincadeiras e desempenhar as mesmas funções, seguia a ótica do respeito, sendo um exercício naturalizado muito comum pelas crianças da instituição.

No discurso, a pauta de uma roda de conversa chama atenção, as meninas reunidas

em um canto do pátio dialogavam sobre os meninos não respeitarem sua autonomia, além de mostrarem uma visão de desrespeito por parte deles durante as brincadeiras. Esse posicionamento na fala chama atenção pelo pertencimento do corpo e a construção do senso crítico e analítico das crianças. Na *Escola 2*, a equipe pedagógica compreendia o momento da brincadeira como crucial para as relações e o desenvolvimento das crianças, portanto, qualquer briga, discussão ou frustração herdada por alguma atividade, servia de disposição para o diálogo, conscientização e necessidade de respeito pelos demais alunos, além disso, a nomeação e a alfabetização de sentimentos, ajudavam os alunos a compreenderem suas demandas sociais.

As brigas, apesar de estarem presentes nos momentos das brincadeiras, não continham uma clara perseguição de gênero. As escolhas de times e agrupamentos eram feitas por uma estratégica visão holística para o aluno que tinha o melhor desempenho correspondente ao jogo.

No entanto, a violência vem internalizada no entendimento de ser homem e mulher, apesar dos meninos e das meninas brincarem na mesma proporção na cozinha e no salão de beleza elaborados com brinquedos, eram as meninas que brincavam de bonecas e se encarregavam pela educação desse “bebê”. Reproduzindo de tal maneira um pertencimento globalmente machista e naturalizado das mulheres na responsabilidade de cuidado da criança e a omissão do homem nesse universo.

Contudo, o salão de beleza reunia a atenção de todas as crianças. As meninas e os meninos se revezavam na maioria das vezes para ocuparem posições de maquiadores, cabeleireiros, manicures e clientes, profissões essas ressaltadas muitas vezes pela busca da vaidade e padronização da beleza imposta socialmente ao ambiente que correspondente a cultura patriarcal feminina.

A *Escola 2*, contém um espaço de brincar destinado ao público da educação infantil, o pedagógico também valoriza a brincadeira como principal fonte de desenvolvimento saudável da criança, além de proporcionar um ambiente pensado para a sua liberdade. A maioria dos alunos do ensino fundamental, vinha do acesso que teve neste espaço. Portanto, as questões de gênero mesmo que de maneira transversal e nem sempre dialogada para a formação daquelas crianças, descendiam naturalmente pela distribuição realizada no espaço.

A partir de uma conversa com uma das representantes dos espaços, ela afirmou que tanto o espaço de brincar, quanto a escola, não reforça o modelo que as demais instituições fazem, isso significa padronizar os alunos dentro do que a sociedade deseja e espera deles. Portanto, o principal lema da unidade, é trazer a liberdade e compreender cada criança como única, diversa e plural, e que muitas vezes, o reforço do que é ser homem e mulher vinha da construção familiar. No decurso da sua fala, que no íterim de uma festa fantasia realizada pela escola, onde a maioria das meninas estavam fantasiadas de princesa e os meninos de super-herói, tanto ela, quanto a equipe pedagógica perceberam que as crianças internalizam a moral do seu personagem na construção da sua conduta, as meninas ficaram delicadas, dóceis e gentis, enquanto os meninos brincavam de força e a brutalidade guiava o seu comportamento.

A unidade tomou a medida de fazer a partir de então festas temáticas, a estratégia seria padronizar as fantasias e não criar uma severa constituição de identidade que fermentava as desigualdades entre as crianças.

Observar o cotidiano na *Escola 2*, demonstra como esse ambiente é transgressor, avultoso e importante na constituição individual de cada alunado, cabendo a ele ser coniventes ou

preparado para romper o preconceito. A formação da equipe pedagógica também licencia um instrumento valioso para combater os estereótipos e desmistificar a imposição de corpos na criança.

### *4.3 Os brinquedos como uma estratégica dominação patriarcal: Uma análise ao perigoso paraíso das crianças*

Vivemos em uma sociedade dominada pelos interesses capitalistas, dentro desse sistema, o centro relativo ao poder está diretamente compreendido nas dominações patriarcais, colocando os homens nas esferas de poder e reduzindo mulheres para as posições de desigualdade.

Por muito tempo, as mulheres foram compreendidas como intelectualmente inferiores aos homens. Intrínseco a essa ideia dominante, a ciência tentou encontrar as diferenças subjacentes a essa suposição, buscando resposta em diversos estudos que provou o equívoco dentro da afirmação. No entanto, o mundo continua de maneira ignorante tentando provar essa falácia diante das maneiras como as criações de meninos e meninas são constituídas.

Como dito e demonstrado até aqui, as brincadeiras e os brinquedos são somatórias para potencialização de desigualdades, pois são por meio desses agentes que acabam se internalizando a construção social de um sujeito.

O paraíso preenchido de prateleiras que enchem os olhos com a presença de brinquedos e jogos das mais variadas formas, é uma grande armadilha não só para a população que cresceu se baseando a esfera do que é feminino e masculino, como para as crianças, que são receptivas aquilo que é oferecido a elas.

Como pequenos detetives, as crianças descobrem as categorias a qual pertencem. Após entenderem seu gênero, elas vão transitar em torno das categorias a qual foram expostas desde o nascimento. Por essa razão, as meninas vão em busca de coisas com a tonalidade rosa, enquanto os meninos as rejeitam.

Entrar nas lojas de departamento é se deparar com os reforços de estereótipos constantes, de tal maneira que os produtos são notoriamente destinados à figura feminina ou masculina. As lojas de brinquedos não são menos impróprias, dominadas pela tonalidade azul e rosa, elas demonstram ligeiramente onde estão ligados o que pertence a eles ou a elas.

O guia para a retratação de cor para cada gênero, não surge a princípio como uma explicação ancestral. Com o tempo, os produtos destinados para cada gênero foram ganhando seu colorismo determinantes, tal como em maior escala, o rosa associado às mulheres. Seguindo essa ótica de estereótipo de caracterização, a primeiro momento, se lança o olhar para observar a predominância das cores distintas nas lojas de departamento, como representados na figura abaixo:

Foto 1 - Corredor destinado aos meninos

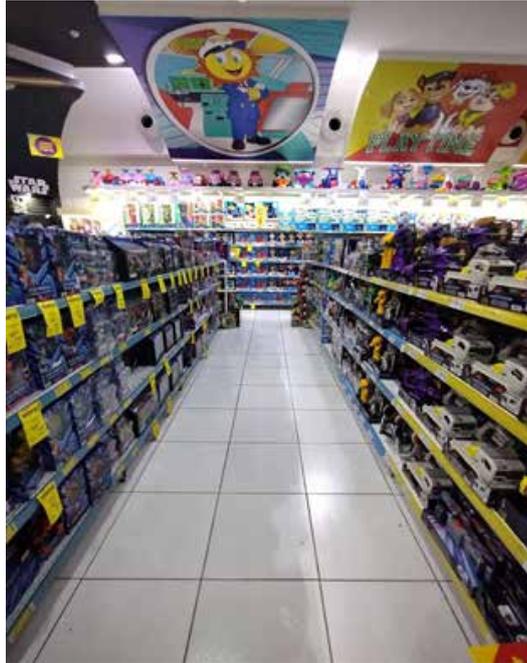


Foto 2 - Corredor de brinquedos destinado às meninas



Para fermentar a discussão acerca da indústria e a distinção de brinquedos, a loja de departamento das fotos foi analisada para compreender a influência dos brinquedos como fator da ideologia patriarcal na infância, para isso uma tabela foi organizada demonstrando como esses brinquedos são organizados, para posteriormente discutir onde moram as raízes de problemas estruturais na materialização dos brinquedos, criando valores socialmente aceitos em cooperativa as desigualdades.

Quadro 3. A organização dos brinquedos por categorias.

Corredor Rosa	Corredor Azul
Bonecas de profissões	Miniatura de carros
Bonecas de princesa	Bonecos de policiais
Bonecas que imitam bebês	Bonecos de super-heróis
Bonecos, bonecas de desenhos animados com reforço do estereótipo feminino	Bonecos e ursos de desenhos animados com reforço do estereótipo masculino
Kit de maquiagem	Armas com jato de água
Kit com jogo de panelas	Armas com imitação de balas
Kit com utensílios de cozinha	Máscaras de personagens masculinos
Kit com utensílios de passar roupa	Espadas
Carrinho de boneca cor de rosa	Futebol de botão
Bonecos da coleção Barbie- Ken	Kit de bombeiro
Maleta com roupas de bonecas	Kit de policial
Kit de limpeza doméstica	Kit de marinheiro
Ursos de coleção de desenhos animados	Kit com ferramentas de construção

Esses são alguns dos brinquedos encontrados nos corredores das duas variadas seções. Através dessa tabela é possível encontrar os reforços de identidade nos brinquedos que são considerados para meninas e outros para meninos, esse reforço não vem apenas pelas cores predominantes azul ou rosa, como na própria embalagem com a ilustração de uma criança ao gênero “adequado” para aquele brinquedo.

O **corredor rosa** está ligado ao mundo feminino, compreendido pela dominação na esfera do lar a partir da domesticação das meninas, caracterizando-as como donas de casa e mães através da imposição moral de ensinamento análogo a essa esfera. Por outro lado, o **corredor azul** traz o universo masculino amplamente fora das brincadeiras de família, apostando nas atividades de esporte e lazer, muito denominado a ocupação do espaço público, sem obrigação moral e com a dominação masculina no alcance da autonomia e da supremacia do poder do homem.

Foto 3 - Corredor destinado para as bonecas



Foto 4 - Corredor destinado para os brinquedos domésticos



As figuras 3 e 4 demonstram como as instrumentalizações dos brinquedos femininos vêm acompanhadas de um espaço que é dominado pelas mulheres, sua relação a esfera do cuidado, zelo e delicadeza vêm pela romantização de domesticá-las e ao mesmo tempo atribuí-las aos padrões da heteronormatividade com os brinquedos baseados nos contos de fada, como a venda de bonecas da Barbie e o boneco Ken em uma mesma caixa, sendo levadas a um padrão de relacionamento que as projetam ainda mais a paridade com as desigualdades. Com isso, os brinquedos que imitam símbolos do espaço doméstico, caracterizam-se como análogo ao que a indústria vende e o sistema patriarcal impõe sobre a obrigação e o papel da mulher com o cuidado da casa e dos filhos.

Foto 5 - Corredor destinado para brinquedos que imitam armas



Na figura 5, observa-se que a estrutura de brinquedos associados a esfera masculina vêm carregados de subjetividades, manuseios e cores diferentes ao do universo feminino, representando em sua maioria a intencionalidade temática de mistério, poder, perigo e aventura. Esses brinquedos reforçam um estereótipo de supremacia masculina e dominação do espaço, colocando-os em posição muitas vezes violenta, com o armamento e os super-heróis guiando o comportamento masculino.

Dado o exposto, os brinquedos têm seus designs criados para o interesse do sistema capitalista-patriarcal, absorvendo a linguagem dos brinquedos as aptidões, comportamentos, habilidades e papéis distribuídos para cada gênero, inclusive carregado de maneira severa as distinções e imposições de como homens e mulheres devem se relacionar e se comportar diante da estrutura social. Isso corresponde a subalternização entre os gêneros, atribuindo às mulheres um baixo prestígio social ao submetê-las em trabalhos precarizados, o que contribui exponencialmente para a superexploração do trabalho feminino, colocando-as em camadas desiguais referente a dominação das esferas de ascensão do trabalho masculino.

#### ***4.4 A máscara que você vive: como o brincar na infância reflete na construção de um adulto***

“Vira homem”, “engole o choro”, “isso é coisa de menina”, “se porte como macho”, “quem brinca de boneca é viado”. Essas são algumas das frases que permeiam a rotulação de homens na sociedade. A instrumentalização dessa pesquisa não busca apenas servir de discussão sobre a educação sexual de crianças, adolescentes e adultos, como também, foi pensada em analisar como o machismo introduz uma série de atribuições de violência social, psicológica e moral na construção da infância, limitando, impondo e discriminando a afetividade (associada na construção das mulheres) na masculinidade e a autonomia (associada na construção de homens) na feminilidade.

Essa pesquisa, entra no campo na afetividade para mostrar que gênero, sexo e sexualidade são questões opostas entre si, serve para mostrar que meninos brincando de boneca e casinha, segmenta na construção de homens afetuosos, delicados e presentes, enquanto uma menina brincar de futebol, caracterizará uma mulher forte, independente, autônoma e altruísta. Essa pesquisa serve de produção para a desconstrução de uma moral capitalista-patriarcal que formula nossos corpos para servir a uma doutrinação, para barrar a autonomia de ser, crescer e poder; poder ser quem eu, você, ela ou ele deseja.

Para tanto, analisar as brincadeiras, é observar as camadas da população segmentada pela maneira como a nós está incluída uma série de preconceitos e estereótipos. Analisar o brincar constitui perceber como a sociedade foi criada e como ela se cria o caráter construtivo de uma criança para um adulto. Portanto, essa pesquisa até aqui demonstra como a sociedade corrompe a autonomia humana pelos seus preceitos. Como a sociedade generaliza homens e mulheres deliberados aos seus papéis sociais. Como a sociedade manipula sua vestimenta, sua sexualidade e até mesmo aquilo que você consome.

Essa pesquisa serve para mostrar como homens e mulheres além de estereotipados, são violentados apenas por pertencerem aos seus gêneros, ou por desviarem ao que para eles e elas

são impostos. Ninguém está isento, todos correspondem a alguma violação, seja ele opressor ou a ela oprimida, o mecanismo viola o direito deles se expressarem além da masculinidade tóxica, introduzida no bojo da sociedade conservadora e para elas, fica a violência deliberada por aqueles que foram constituídos na moral de pertencimento a uma classe de gênero que a sociedade potencializa como a maior.

De acordo com o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), no primeiro semestre de 2022, cerca de 31 mil denúncias foram relatadas e 169.676 violações envolvendo a violência doméstica contra as mulheres. Os especialistas apontam que esse número é ainda maior, já que muitas vezes por se sentirem ameaçadas pelos seus agressores, as mulheres acabam por não fazer as denúncias.

Além disso, a violência de gênero na esfera doméstica é ainda mais ameaçadora quando as agressões resultam na morte das vítimas. De acordo com Lins et al. (2016), o chamado feminicídio, se caracteriza pelo assassinato de uma mulher por um parceiro íntimo ou um membro de sua família. Esse aspecto de violência surge por diversas razões, mas o nódulo interior disso reflete na ação da masculinidade estar associada ao poder, ou seja, a necessidade de imposição da sua vontade, sem consentimento, sobre a vontade do outro. O chamado de crime passionai resultou em 1.319 feminicídios em 2021, em média a este número, uma mulher foi morta a cada 7 horas de acordo com o mapa da violência contra a mulher.

A violência de gênero também ganha proporções na masculinidade, apesar da homofobia caracterizar uma avalanche de violência contra homens e mulheres desviantes da norma heterocisnormatividade, o modo como os jovens são doutrinados na infância caracteriza uma violência internalizada. O documentário “A máscara que você vive” da produtora Jennifer Siebel, mostra através de relatos como os meninos usam a máscara da masculinidade para serem aceitos na sociedade, nessa perspectiva a eles estão embutidos os valores culturais, para que assumam um papel de enaltecer desde muito cedo a sua masculinidade. Com isso, a essência da individualidade é velada, dando espaço para a violência contra aqueles que têm condutas consideradas afeminadas pela sociedade.

No documentário a socióloga, Michael Kimmel, afirma que a ansiedade é uma emoção muito provedora nos homens, visto a necessidade de provar sua masculinidade o tempo todo. Com dados relativos à pesquisa realizada nos Estados Unidos, o suicídio é a terceira causa de morte mais comum entre os jovens, sendo eles duas vezes mais suscetíveis a abandonar a escola e quatro vezes mais propensos a reprovar o ano letivo.

O documentário mostra a angústia de crianças, adolescentes e adultos homens se sentirem pressionados pela sociedade machista e patriarcal. Seus corpos dominados pela necessidade de mostrar sua masculinidade, impõe suas ações e incumbe suas emoções, restringindo a relação de desabafo sobre seus sentimentos, sendo essa uma experiência extremamente danosa para eles.

Voltando a população LGBTQIAP+, comunidade vítima da violência de gênero, obteve através de dados que apontam no primeiro semestre de 2022, 135 mortes violentas contra pessoas neste segmento, 20% das vítimas morreram na rua e outras 35% em casa. O grupo mais atingido foram homens gays (46,66%), travestis e mulheres transexuais, representando 42,96%. Em 2021, 300 mortes violentas contra pessoas LGBTQIAP+ foram denunciadas, apenas no primeiro semestre foram 168. Os dados do Grupo Gay da Bahia revelam que violência contra a população LGBTQIAP+ está exacerbada, não resguardando essa população nem mesmo

dentro de suas próprias casas. O crime motivado pelo ódio, demonstra como vivemos uma sociedade foragida por princípios imorais, que colocam em risco a vida de pessoas que desviam da denominação conservadora de ser homem e mulher, imposta pelo sistema.

Diante dos dados alarmantes, é imprescindível que olhemos as nossas ações em responsabilidade de punição e coibição desses atos, além de questionarmos se diante de todas essas violências não prorrogamos a mutilação da sociedade em procriar normas e ideais, especialmente para aqueles que desviam das condutas consideradas corretas. Cabe a nós perguntar se ao invés de definirmos o que é certo ou errado e educar meninos e meninas para a responsabilidade do seu gênero, não seria menos violento e mais democrático aceitar que há diferentes formas de ser homem e mulher. Entendendo que assim, o mundo mais plural e diverso seria ideal para a inclusão da diversidade e menos desigual. Como educadores, o que estamos fazendo para reverter o quadro de recriação da violência de gênero.

## 5 Considerações finais

Essa pesquisa buscou transcrever como as práticas de separação por gênero nas brincadeiras estão vinculadas às convenções do sistema capitalista-patriarcal, inseridas diretamente na dominação de estereótipos e na construção das desigualdades de gênero. Os principais objetivos foram identificar os aspectos formadores do brincar para as crianças; observar a questão histórica e social para reconhecer como os aspectos machistas e patriarcais dominam o dinamismo do brincar e discutir a categorização de brinquedos e brincadeiras por gênero e relatar a influência negativa da divisão sexual presente nas brincadeiras e como isso reflete para a construção do que viremos a ser no futuro. Além disso buscou-se a importância de pesquisar sobre como esse hábito de divisão sexual nas brincadeiras está diretamente ligada ao desenvolvimento progressivo do sujeito, podendo se enraizar na matriz do seu conhecimento e delimitar sua liberdade de ser, impondo-se as camadas de violência por estereótipo e transformando-se em adultos a serviço do capitalismo. Justificada a isso, a pesquisa busca integrar a partir dessas problemáticas, o reconhecimento das ações sociais para assim, haver procedimentos contra as desigualdades e violências de gênero.

Pesquisar sobre as desigualdades de gênero nas brincadeiras foi fundamental para compreender como a sociedade procria desde a infância uma subalternização dos corpos para lugares de opressão. A pesquisa desvela através de um estudo qualitativo e documental, um problema estrutural tendo em vista o enraizamento desde a concepção do nascimento até a vida adulta, demonstrando que essa problemática não difunde apenas no bojo da família conservadora, e sim, guia uma linha de pensamento social que oferta através do determinismo biológico um enquadramento de gênero. Sendo fundamental a absorção desse estudo para identificar que a escola, prontamente com a ação da equipe pedagógica, discrimina as relações de gênero na escola e através do currículo oculto e a invisibilidade do discurso, moldando as desigualdades entre homens e mulheres para dentro dos pátios e salas de aula.

Para isso, construiu-se um estudo de análise ao campo escolar tendo em vista duas escolas embasadas em metodologias diferentes. Uma projetada ao ensino técnico e outra enfatizada a metodologia de projetos, podendo assim, refletir sobre como a intencionalidade pedagógica e as ações educativas em ambas as instituições refletem nas relações das brincadeiras, assim como, na

interação entre os indivíduos.

Ao longo da pesquisa, procurou-se responder como a sociedade amplia seu discurso patriarcal no desenvolvimento das crianças através das brincadeiras e além disso, como a intencionalidade dos brinquedos fabricados pela manipulação da indústria capitalista carregam em seus viés, a aquisição do conhecimento sobre ser homem e mulher desde muito cedo, fazendo com que as crianças internalizam em seu desenvolvimento, a esfera que cabe ao universo feminino ou masculino. Podemos concluir que as questões de gênero para a formação de professores e professoras ainda é um tema tabu, verbalizando para dentro das escolas discursos que difundem na relação das crianças aquilo que já vem internalizado de casa através do cotidiano familiar. Além do discurso negligenciado e muitas vezes oculto pela falta de estudo sobre o tema, as escolas de modelos mais tradicionais acabam por ser receptoras de desigualdades, já que em todo o espaço e nas mais variadas atividades, meninos e meninas são tratados de maneiras distintas. Para além disso, o sistema rompe a autonomia pessoal, já que em todos os lugares as separações por gênero são amplamente difundidas, seja na esfera educativa, do trabalho, nas relações interpessoais ou até mesmo dentro de casa.

Assim, a contribuição dessa pesquisa professa um senso crítico nos estudos de investigação sobre desigualdade de gênero e a importância de haver relevância na proposta educativa de promover um ambiente limpo de distinções para meninos e meninas, para assim, recriar uma rede de democratização de acessos em atividades, discursos e espaços. São através dos questionamentos e das prerrogativas falhas do sistema capitalista-patriarcal que a pesquisa evidencia, que somos colocados a refletir como existe a hipocrisia dentro do discurso social. Ao mesmo tempo em que se conjuntura uma série de leis e ações de repúdio às mais diversas violências de gênero, a sociedade deixa de refletir em como ela mesmo desenvolve adultos enquadrados a esse sistema opressivo, recriando violências, estereótipos e colocando os indivíduos para serem manipulados pela rede de machismo.

Como pais, mães, educadores, educadoras ou simplesmente homens e mulheres, é importante entendermos que a conduta de um adulto está intrínseco ao que se é oferecido desde a infância, onde a construção de diversos eixos estão em contato com a exploração da natureza social. Enquanto criança, são ofertados todos os estereótipos de gênero pelo seu sexo e a partir disso, se barra o desenvolvimento livre e individual. Essa pesquisa postula uma reflexão social para que, em conjunto, possamos disseminar a quebra das desigualdades e das violências submetidas pela imposição de gênero, oferecendo bolas e bonecas em um nível proporcional para que meninos e meninas tenham um desenvolvimento integral, barrando as desigualdades e reconhecendo as crianças como diversas, únicas e plurais.

## Referências

ALVARES, Maria Luzia Miranda. **Beauvoir, o patriarcado e os mitos nas relações de poder entre homens e mulheres.** Rev. NUFEN, Belém, v. 6, n. 1, p. 6-14, 2014. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-25912014000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912014000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 11 out. 2022.

ANDRADE, José Carlos; LIMA, Teresinha Vilani Vasconcelos. **A visita técnica como**

**ferramenta de aprendizagem significativa no ensino de física.** VII ENALIC, Fortaleza, Dez. 2018.

AUAD, Daniela. **Educar Meninos e Meninas- relações de gênero na escola.** São Paulo: Editora Contexto, 2006.

AUAD, Daniela. **Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares.** Pro-Posições, Campinas, SP, v. 17, n. 3, p. 137–149, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643610>>. Acesso em: 9 out. 2022.

BABIUK, Graciele Alves; FACHINI, Flávia Granzoto; SANTOS, Gabriel Nappi. **Violência de gênero nas escolas: implicações e estratégias de enfrentamento.** XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2013.

BRASIL. Brasil tem mais de 31 mil denúncias de violência doméstica ou familiar contra as mulheres até julho de 2022. **Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**, ago. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2022/eleicoes-2022-periodo-eleitoral/brasil-tem-mais-de-31-mil-denuncias-violencia-contras-mulheres-no-contexto-de-violencia-domestica-ou-familiar>>. Acesso em 08 nov. 2022.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Resoluções CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/rc/p01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/rc/p01_06.pdf)>. Acesso em 07 jun. 2022.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**, Volume 2. Difusão Européia do Livro, 2ª Edição, 1970.

BUENO, Samira. **Violência contra mulheres 2021.** Forum brasileiro de segurança pública. Gov, vol. 5, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2022/eleicoes-2022-periodo-eleitoral/brasil-tem-mais-de-31-mil-denuncias-violencia-contras-mulheres-no-contexto-de-violencia-domestica-ou-familiar>>. Acesso em 08 nov. 2022.

CARRA, P. R. A. **Escola mista? Coeducação? Um desafio histórico para a educação de meninos e meninas.** Cadernos de História da Educação, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 548–570, 2019. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/50310>>. Acesso em: 11 out. 2022.

CARVALHO, Rubem Viana de. **O lugar da coeducação nas práticas docentes, entre misturas e separações: quando fomentam e quando enfrentam as desigualdades de gênero.** Conages, Pernambuco, XIII Colóquio nacional representação de gênero e sexualidade, maio e junho de 2018. Disponível em: <[http://editorarealize.com.br/editora/anais/conages/2018/TRABALHO\\_EV112\\_MD1\\_SA3\\_ID86\\_10052018235416.pdf](http://editorarealize.com.br/editora/anais/conages/2018/TRABALHO_EV112_MD1_SA3_ID86_10052018235416.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2022.

FELIPE, Jane. **Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação:**

**possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas.** Pro. Posições, São Paulo, v. 18, nº 2, p 77 a 87, fevereiro de 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/issue/view/1019>>. Acesso em: 24 set. de 2022.

FULAS, Gisele Cristina. **O brincar e o contexto histórico.** Ipa Brasil, 2019. Disponível em: <<https://www.ipabrasil.org/post/o-brincar-e-o-contexto-hist%C3%B3rico>>. Acesso em 26 ago. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Editora Cortez, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?.** São Paulo: Editora Cortez, 2005.

LIMA, Elvira Souza. **Brincar para quê?.** São Paulo: Editora Iter Alia Comunicação e Cultura, 2010.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola.** São Paulo: Editora Reviravolta, 2016. Sociedade e Cultura.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós estruturalista.** Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi; NAVARRO, Carolina; MAIA, Ari Fernando. **Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental.** Revista do programa de estudo de pós-graduados PUC-SP, São Paulo, nº 32, p. 45 a 52, setembro de 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/39178>>. Acesso em: 24 set. 2022.

NASCIMENTO, Antonia. **Divisão sexual dos brinquedos infantis: uma reprodução da ideologia patriarcal.** O social em questão, Rio de Janeiro, ano 17, nº 32, p. 257 e 276, dezembro de 2014.

NASCIMENTO, Antônia Camila de Oliveira. A influência da ideologia patriarcal na definição dos brinquedos infantis. **Em pauta**, Rio de Janeiro, nº 37, v. 14, p. 296-318, 1º semestre de 2016.

PEREIRA, A. S.; OLIVEIRA, E. M. B. DE. Brincadeira de meninas e meninas: cenas de gênero na educação infantil. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 273-288, 28 abr. 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7061>>. Acesso em: 09 out. 2022

PILLETI, Nelson. **Didática geral.** São Paulo: Editora Ática, 2004.

POZAS, Denise. **Criança que brinca mais aprende mais.** Rio de Janeiro: Editora Senac, 2012.

POZEBBOM, Fabio Rodrigues. **Movimento pede que ação de brincar seja instituída por lei.** Agência Brasil, 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-10/movimento-pede-que-acao-de-brincar-seja-instituida-por-lei>>. Acesso em 26 ago. 2022.

RANGEL, Manuel e GONÇALVES, Cláudia. **A metodologia do trabalho de projeto na**

---

**nossa prática pedagógica. CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais**, Set. 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2809>>. Acesso em 06 nov. 2022.

SANTOS, Elisama. **Educação não Violenta**. 15ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, 1990.

ZAIMAN, Claude. **La mixité à l'école primaire**. Paris, L'Harmattan, 1996

# A GRAMÁTICA DA ARGILA: COMO AS CRIANÇAS SE RELACIONAM COM A LINGUAGEM DO BARRO

*CLAY GRAMMAR: HOW CHILDREN RELATE TO CLAY LANGUAGE*

*Juliani Padilha*

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, RS, Brasil

*Simone Dal Molin Ribeiro*

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, RS, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i2.195>

Recebido em: 10.04.2023

Aceito em: 05.05.2023

**Resumo:** Este trabalho é uma reflexão sobre o lugar que a modelagem ocupa na escola, a partir da prática pedagógica desenvolvida com crianças pequenas da Pré-escola II. Um convite para pensar sobre a gramática da argila e como as crianças se relacionam com a linguagem do barro. Relata vivências onde as crianças são as protagonistas, destacando suas ideias, teorias e fazeres. Quando investigam o barro, a terra e a argila expressam seus sentimentos, suas ligações internas com si mesmo e com o mundo. A plasticidade da argila flui nas mãos dos meninos e das meninas, a argila passa por um processo para se tornar barro, assim como, a criança passa por um processo para entender sua gramática. Barro pode ser argila, como argila pode ser barro, depende da liberdade que temos para manusear o material e viver sua materialidade.

**Palavras-chave:** argila, barro, criança, escola, cultura, modelagem.

**Abstract:** This work is a reflection on the place that modeling occupies in school, based on the pedagogical practice developed with small children from Pre-school II. An invitation to think about the grammar of clay and how children relate to the language of clay. It reports experiences where children are the protagonists, highlighting their ideas, theories and actions. When they investigate clay, earth and clay express their feelings, their inner connections with themselves and with the world. The plasticity of the clay flows in the hands of the boys and girls, the clay goes through a process to become clay, just as the child goes through a process to understand its grammar. Clay can be clay, as clay can be clay, it depends on the freedom we have to handle the material and experience its materiality.

**Keywords:** clay, clay, child, school, culture, modeling.



## 1 Introdução



*Talvez o brinquedo mais bonito seja a argila, porque não é nada e pode se transformar em tudo. A passagem do nada para o tudo é a brincadeira. Brincar é também inventar e construir, e não somente usar os brinquedos. Os brinquedos são construídos com argila, com trapos, com pedaços de madeira. (TONUCCI, 2018, p. 82).*

As crianças pensam, falam, expressam o mundo à sua volta com diferentes linguagens, usam o corpo, o grafismo, o jogo, a música, a modelagem, entre outras tantas linguagens para falar do seu universo.

A relação da argila com o barro é seu grande poder expressivo, possibilita a expressão individual, o barro tem uma ligação com a cultura da infância, pois está presente nas brincadeiras, no pátio em cavar buracos, embaixo das pedras, escondido no fundo da areia.

Para as crianças suas modelagens são brinquedos, um brincar que se transforma. A possibilidade de se apropriar do mundo exterior a partir da relação da argila com os elementos: a solidez e firmeza da terra, a fluidez da água, o ar, o calor, a luz e o fogo.

## 2 Metodologia

As vivências com a argila nos falam sobre a materialidade, sua plasticidade flui pela sua ligação com o barro. A argila tem o poder de transformação, experimentação e exploração. Para a criança sua modelagem, seu fazer e criação com argila são brinquedos que falam da sua intimidade, são uma expressão de si, voltadas para o eu e não para o outro, brincar com a argila, é brincar com o barro e a terra.

A argila é generosa na possibilidade da expressão individual, sua linguagem nos fala de sutileza e gentileza, pois sua materialidade em contato com os elementos e movimentos se transforma aos poucos, com o calor das mãos, com a quantidade de água, com o ar, com o fogo. Criar é ao mesmo tempo ato expressivo, como estruturante.

### *Vivências com a argila:*

No pátio é organizado um espaço para a sessão com a argila. Em pequenos grupos, as crianças foram convidadas a brincar e vivenciar sua materialidade, e assim, desenvolver uma investigação plástica. Foi disponibilizado um bloco grande de argila e potes com água, no final das investigações são convidadas a registrar seu trabalho através da fotografia. Posteriormente, em outro momento, o mesmo grupo de crianças conversam sobre suas produções, e relembram a sessão, observando as fotos dos trabalhos produzidos e após, registram com desenho suas produções.

### *Criança: Amanda*

Começa amassando a argila com a mão, em seguida usa o suporte de madeira para apoiar sua massa e utiliza o rolo, com movimentos leves. Vai aos poucos adicionando a água na sua massa de argila, que ganha uma consistência mole, de barro. Fala para os colegas: *Eu vou fazer isso bem lisinho...Olha só...Pega a água com a mão... E coloca...*

Fica um longo tempo alisando, mexendo e vivendo a plasticidade da argila com a água. Seu bloco de massa, com a ação das mãos e do clima, perde umidade, começa a secar e se transformar. Amanda percebe, tira a massa do suporte. Começa um novo movimento, uma nova forma surge, modela com as mãos uma bolinha.



E da pequena bolinha vai nascendo um vulcão. *Vou encher de água!* Conta para os colegas. *Ele espirra água*, sorrindo, colocando o dedo no buraco fazendo a água saltar. Depois de um tempo vivenciando conta: *Coloquei um pouco de água.*

Aos poucos o suporte onde trabalha vai ficando pintado. Amanda espalha com a mão seu barro de argila, que agora é tinta. O suporte ganha a sua atenção. Fica coberto pela mistura. Assume papel importante na sua produção, agora faz parte da criação.

Vai modelando mais um pouco, com atenção e cuidado. Concentrada no seu fazer, silenciosa com seus pensamentos, dois buracos surgem. Finaliza sua obra, decorando com as folhinhas da árvore que caem próximas, que parecem querer participar da sessão. Quando Amanda acaba é convidada a registrar seu trabalho através da fotografia. Em seguida desmancha sua produção, que se torna efêmera.

## *Criança: Luiz*

*Profe sabe o que eu estou fazendo?*

*O que? Me conta!*

*A casa do ratinho! Só que ela está sem janela. Ele vive no escuro. É um esconderijo.*

Assim começa a investigação de Luiz com a argila, determinado vai modelando, amassando a argila em pedaços. Cria pequenos blocos, encaixa um perto do outro, cria um quadrado fechado e olha de pertinho, parece espiar e fala:

*Ele entra por aqui.* Apontando para a pequena fenda, uma porta, com gestos cuidadosos.

Escolhe os pedaços da argila e usa a força do corpo para amassar. Com a palma da mão aberta, com os dedos vai experimentando, vivenciando as possibilidades dos movimentos e da força para amassar.

Começa a construir um novo personagem, um gato. Conversa com os colegas, vai contando o que está fazendo: *O gato tenta pegar o rato.*

Chama atenção de Artur, o colega próximo e vai falando: *Um bigode, dois bigodes, três bigodes, quatro bigodes.* Olha para o esconderijo com atenção.

*Hoje vou ficar muito tempo aqui.* Fala para os colegas, vive a argila, sua plasticidade, as mãos sentem sem pressa, amassa com o rolo, com as mãos, mas entre uma argila e outra, um novo elemento ganha força na sua investigação, a água, que começa a modificar a estrutura do seu esconderijo.

*Profe, olha o que eu tô fazendo agora, é uma prisão profe e aqui vai ter uma chaminé para colocar água, porque ele vai se grudar, porque sem querer um barril caiu com muita água.*

Faz uma pequena abertura na parte superior e despeja a água, percebe que ela escapa pelas fendas da sua estrutura, alisa com a mão a água que transforma a argila em barro, vai repetindo o processo, coloca a água, ela escorre, ele mistura ela na argila que se transforma em barro, até que a argila é mais barro, sua materialidade muda e vai se desfazendo, modificando-se.

Repete a estrutura, o foco é não deixar a água vazar, a brincadeira é interessante, a investigação vai acontecendo, coloca a água e espia como ela vaza, vai fechando todas as fendas com a argila, tenta represar a água, conter sua fluidez e vai narrando: *Como assim, ela saiu por baixo, haaa! Agora entendi é que tem um furo, que solta a água.*

Amassa com cuidado, na tentativa de tapar os furos, coloca mais água e observa: *Olha tá inundando* Acaba a investigação e fala, *Quando o sol aparecer vai sair toda a água!*

Provoco ele para me explicar sobre sua teoria, *Me explica, por que você acha que vai sair toda a água quando o sol aparecer?*

Luiz fala: *É que quando o sol aparece a água some, ela sobe e vai lá pra cima de volta, por isso que consegue chover.*



Luiz vive intensamente sua pesquisa, brinca, investiga, têm momentos de interações com os colegas e adultos, divide e compartilha ideias e aprendizagens significativas.

No final da sessão, Luiz é convidado a fotografar seu trabalho e posteriormente usar a fotografia como repertório visual para o desenho. Instigo ele e os colegas a conversar sobre suas produções com a argila, assim como olhar para as fotografias e lembrar os processos vivenciados. Luiz narra sobre sua produção gráfica: *Olha profe, tem uma passagem para o rato, ele corria, corria e passava, daí tem um portal, quando o grandão tentar quebrar não vai conseguir, ele vai ter que fazer a volta, ele também pode passar assim, do lado de um rio, ele pode tentar outro caminho.*

### 3 Resultados e discussões

Amanda e Luiz nos mostram como o pensamento infantil é inventivo e repleto de possibilidades. Suas modelagens, as plasticidades da argila ao longo do processo, as fotografias como registro das produções e dos processos, os desenhos, as conversas, as ideias e teorias durante a sessão, revelam que diferentes linguagens estão interligadas e falam sobre investigações. A imaginação é extraordinária e as crianças exploram de forma multissensorial a argila, onde as mãos são instrumentos inventivos.

### 4 Conclusões

Ao final da pesquisa, constatamos que a gramática da argila é potencializadora de aprendizagens significativas. A ligação com o barro é o poder da argila, sua força, experienciando essa união, essa mistura dos elementos a criança vai brincando.

A argila abre possibilidades da atuação da criança seja na criação, construção, complementação ou transformação. Permite a criança fantasiar, sonhar, criar e fazer. As investigações nunca cessam, pois as crianças são curiosas, sensíveis e generosas, sempre surgirão novas perguntas.

GUERRA nos fala que educar para a experimentação, como educar na exploração, é educar na confiança. É acreditar que todos são portadores de questões significativas; que aquilo que está nas pessoas e na educação já não é apenas possibilidade, mas também sabedoria; que a tarefa de quem educa, ensina ou forma é, portanto, e sobretudo, a de confiar, na criança e no homem que está lá, devemos então EDUCAR para a experimentação.

### Agradecimento

Às infâncias



## Marcas com argila.

Jordana inicia sua modelagem.  
Retira pedaços da argila e faz pequenas formas circulares.  
Envolve-se em tirar e enrolar.  
Prefere estar em pé.  
Os amigos conversam e ela sorri.  
Continua a modelagem das formas.  
Aos poucos inicia a montagem, pois as peças modeladas fazem parte de um quebra-cabeça.  
Com cuidado e delicadeza monta uma menina.  
Observa. Coloca detalhes.  
Encantada, fala aos amigos: *"Olha, fiz uma menina. Uma menina com os cabelos ao vento. O vento também aparece, são essas marcas da argila na mesa."*

Jordana Camargo Diczewski - 5 a 6 m  
Pré-II - manhã - 2020  
Educatória: Simone  
E.M.F. Dona Leopoldina



## Referências

- DIEFENTHÄLER, Daniela da Rosa Linck. **Arte, imaginação e crianças**. Curitiba: Appris, 2017.
- GUERRA, Monica. **As mais pequenas coisas. A exploração como experiência educativa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. 1.ed. São Paulo: Peirópolis, 2016.
- TONUCCI, Francesco. **A solidão da criança**. Tradução Maria de Lourdes Tambaschia Menom; revisão técnica de Ana Lúcia Goulart de Faria. - Campinas, SP: Ciranda de Letras, 2018.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da, CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Linguagens da arte: percursos da docência com crianças** - Porto Alegre : Zouk, 2022.

# A EMERGÊNCIA DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE NO SÉCULO XX

*THE EMERGENCE OF THE PARADIGM OF COMPLEXITY IN THE 20TH CENTURY*

*Tiago Henrique Meggiolaro*

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, RS, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i2.190>

Recebido em: 20.05.2023

Aceito em: 26.06.2023

**Resumo:** Este artigo tematiza os fundamentos e princípios do paradigma da complexidade proposto por Edgar Morin. A partir desta referência apresenta o conceito e as raízes filosóficas da complexidade bem como seus princípios organizadores. O paradigma da complexidade assimila e supera o paradigma da simplificação adotando novos princípios organizadores do conhecimento como: o dialógico, o hologramático e o anel recursivo. O artigo aponta para a necessidade de novas práticas a partir da superação da fragmentação dos saberes e da simplificação do conhecimento.

**Palavras-chave:** Complexidade. Edgar Morin. Pensamento Complexo.

**Abstract:** This article thematizes the foundations and principles of the complexity paradigm proposed by Edgar Morin. From this reference it presents the concept and philosophical roots of complexity as well as its organizing principles. The complexity paradigm assimilates and surpasses the simplification paradigm by adopting new organizing principles of knowledge such as the dialogic, the hologrammatic and the recursive ring. The article points to the need for new practices based on overcoming the fragmentation of knowledge and the simplification of knowledge.

**Keywords:** Complexity. Edgar Morin. Complex Thinking.

## Introdução

As atuais investigações e pesquisas realizadas no campo da educação com a participação de cientistas, antropólogos, sociólogos e biólogos sobre a história da gênese do universo e da complexificação da evolução da natureza humana encontram-se em um estágio considerado inicial. Isto deve-se ao fato de que há muito ainda a ser entendido em relação ao passado-presente-futuro, à complexidade do conhecimento, às relações entre indivíduo/espécie/sociedade, à consciência planetária, entre outros temas de relevância para a humanidade.

A partir de meados do século XX muitos estudiosos e pesquisadores passaram a aceitar



a complexidade como uma dimensão inerente à realidade e a qualquer fenômeno e, portanto, como algo presente desde a gênese do universo.

O reconhecimento pela comunidade científica da complexidade deve-se ao fato de ser mais uma perspectiva a ser considerada nos espaços de divulgação ao mesmo tempo em que se projeta como uma ciência da complexidade.

Na literatura acadêmica, a complexidade tem sido referenciada de diferentes modos. Entre elas: teoria, paradigma, lógica, método, pensamento e até racionalidade complexa. A complexidade é um constructo teórico, objeto de estudo e investigação de vários pesquisadores, porém foi o pensador, pesquisador e epistemólogo francês Edgar Morin que, ao longo de décadas, dedicou-se a construir as bases daquilo que caracteriza os apoios do pensamento ou da abordagem complexa.

Neste artigo, inicialmente, apresento a biografia de Edgar Morin, principal expoente da complexidade, e como ela influencia na teoria por ele desenvolvida. Logo após, conceituo a complexidade e apresento as suas raízes filosóficas. Na sequência, diferencio as características do pensamento simplificador e complexo. Para finalizar, enumero os princípios do pensamento complexo propostos por Morin a fim de ressignificar os modos de pensar, conhecer e aprender.

### **Edgar Morin: o arquiteto da complexidade**

Edgar Nahoun (mais tarde Morin) é filho de imigrantes judeus e espanhóis vindos da Salônica na primeira década do século XX. Nasceu em Paris, em 08 de julho de 1921. Perdeu, ainda criança, a sua mãe, fato que o levou a ter a literatura como refúgio. Foi apresentado ao Marxismo no clima tenso da Segunda Guerra Mundial, envolveu-se em atividades subversivas, o que fez com que vivesse um período de clandestinidade duplamente (judeu e comunista). Foi combatente voluntário nas trincheiras da Resistência Francesa, durante a Segunda Guerra Mundial e integrou o Partido Comunista Francês, onde foi expulso em 1950.

Graduou-se em História, Geografia e Direito. Participou de várias frentes de combate na luta contra o nazismo. Em sua carreira profissional, foi diretor das revistas *Arguments* e *Communications*, entre 1956 e 1962. É diretor de pesquisa emérito da CNRS – *Centre National des Recherches Scientifiques*, onde atuou entre 1950 e 1989; codiretor do Centro de Estudos Transdisciplinares da *École des Hautes Etudes en Sciences Sociales*, entre 1973 e 1989, e presidente atual da *Association pour la Pensée Complexe*. Humanista sem fronteiras, tem na elaboração de seu método a capacidade de apreender a complexidade do real, tecendo críticas à fragmentação do conhecimento, uma reforma do pensamento por meio da transdisciplinaridade.

Morin foi influenciado por muitos pesquisadores de diversas áreas: Pascal, Hegel, Marx, Husserl, Gaston Bachelard, Castoriadis, Lakatos, Feyerabend, etc. Sua obra de maior destaque é composta por 6 volumes: *O Método*. Trata-se de uma obra sequenciada pela qual o autor registra o percurso e a confirmação das hipóteses examinadas, a possibilidade e a necessidade de um conhecimento polissêmico, multi e transdisciplinar. Integram o Método os seguintes volumes: *Método 1: a natureza da natureza; Método 2: a vida da vida; Método 3: o conhecimento do conhecimento; Método 4: as idéias; Método 5: a humanidade da humanidade e Método 6: ética*. Além do Método, Morin é autor de mais de 30 obras mundialmente conhecidas.

A longevidade do pensador Edgar Morin (em 2023, 103 anos) permitiu a ele uma condição importante na constituição do seu pensamento complexo. A travessia por grande parte dos séculos XX e XXI vem possibilitando a ele construir reflexões fundamentais para o nosso tempo. Sua participação na II Guerra Mundial enquanto combatente do exército francês, vivendo posteriormente a “Guerra Fria” entre Estados Unidos e União Soviética, o terrorismo e a atual instabilidade em diversas partes do mundo (conflitos, guerras, pobreza, desastres ambientais, desigualdades econômicas e sociais) permitiu a Edgar Morin construir um pensamento considerando a complexidade do mundo e da vida, pois ambas rejeitam respostas simples aos problemas multifatoriais do planeta.

Edgar Morin é um pesquisador que se dedica a realizar estudos sobre os temas da complexidade, enfatiza o valor do conhecimento, as interações com os interlocutores e com as múltiplas áreas do saber.

O pensamento de Morin (2003) contribui no esclarecimento e na pertinência da perspectiva da complexidade ao permear e articular os saberes disciplinares, para que a partir daí se possa efetivar a compreensão do todo. Ao mesmo tempo, a complexidade chama atenção para o respeito das diversas dimensões do ser, o que aponta a incompletude e a incerteza como pontos importantes para serem pensados, ao dimensionar tal pensamento.

### **Complexidade: sinônimo de complicação? As raízes filosóficas da complexidade**

Segundo o pensamento de Morin (2015a) “a palavra complexidade só pode exprimir nosso incômodo, nossa confusão, nossa incapacidade para definir de modo simples, para nomear de modo claro, para ordenar nossas ideias”. Neste cenário, é fundamental entender que a complexidade, já apresenta em si mesma, uma dificuldade, que é não se limitar a uma determinada carga semântica de determinação ou definição.

Ela suporta, ao contrário, uma pesada carga semântica, pois traz em seu seio confusão, incerteza, desordem. Sua primeira definição não pode fornecer nenhuma elucidação: é complexo o que não pode se resumir numa palavra-chave, o que não pode ser reduzido a uma lei nem a uma ideia simples. Em outros termos, o complexo não pode se resumir à palavra complexidade, referir-se a uma lei da complexidade, reduzir-se à ideia de complexidade. Não poderias fazer da complexidade algo que se definisse de modo simples e ocupasse o lugar da simplicidade. *A complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra-solução* (MORIN, 2015a, p. 05-06).

A utilização da palavra complexidade não é sinônimo de reduzi-la ao senso comum, que na maioria das vezes, é entendido como complicação. A complexidade está para além dessa ideia, é um estudo que demanda fundamentação aprofundada. Etimologicamente a palavra complexidade vem do latim *complexus*:

O que é a complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2015a, p. 13).

A partir da definição de complexidade, Edgar Morin esclarece duas ilusões que desviam as mentes do problema do pensamento complexo. Segundo o pensador, a primeira se refere ao fato de acreditar que a complexidade conduz à eliminação da simplicidade, no entanto, ela surge onde o pensamento simplificador falha e integra em si tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento.

Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade (MORIN, 2015a, p. 06).

A segunda ilusão diz respeito a confundir complexidade e completude. Morin esclarece que o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional, mas tem ciência de que o conhecimento completo é impossível, pois “um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade, mesmo em teoria, de uma onisciência”. O pensamento complexo implica no reconhecimento de um princípio de incompletude e de incerteza, “animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento” (MORIN, 2015a, p. 6-7).

Os estudos na área da complexidade são recentes e recebem diversas abordagens com enfoques peculiares. Historicamente a base desse pensamento tem suas raízes na Filosofia Oriental. Desde a Antiguidade, por meio da relação dialógica do pensamento chinês já encontramos traços da complexidade. Esta relação pode ser considerada complementar e também antagônica, fato observado entre yin e yang e “[...] segundo Lao Tse, a união dos contrários caracteriza a realidade [...] No século XVI, Fang Yizhi formula um verdadeiro princípio de complexidade” (MORIN, 2006, p. 2).

Nesta outra passagem, MORIN (2002, p.13) acrescenta “No Ocidente, Heráclito enfrentou o problema da contradição ‘viver de morte, morrer de vida’”. Na Idade Clássica Ocidental, Pascal é a referência da complexidade, ao explicar que “Não posso conhecer o todo se não conhecer particularmente as partes, e não posso conhecer as partes se não conhecer o todo”.

Percorrendo a filosofia desde Heráclito a Hegel, encontramos no pensamento de outros filósofos elementos da complexidade: Spinoza (1632-1677) expôs suas ideias sobre autoprodução; Leibniz (1646-1677) posicionou-se por meio do princípio da unidade complexa e unidade múltipla e Kant (1724-1804) evidenciou os limites e as dificuldades da razão.

Morin é influenciado por Hegel, que em seu pensamento fala sobre a autoconstituição, a dialética que fora prolongada por Marx. Anuncia a crise da base da certeza e refere-se a Nietzsche, ao metamarxismo (Adorno, Horkheimer e Lukács). Segundo Morin, há inúmeros elementos presentes no pensamento desses filósofos que criticam a razão clássica para a concepção da complexidade.

No século XX, quem pensou e falou da complexidade com profundidade foi Gaston Bachelard em seu livro *O Novo Espírito Científico* (1968), no qual aborda por meio de seu pensamento a ruptura epistemológica entre a ciência contemporânea e o senso comum. No início dos anos 50, a partir da Teoria da Informação e da Cibernética, a ideia da complexidade ressurgiu.

De acordo com Martinazzo (2004), a complexidade apresenta-se como um edifício com diversos andares. Sua base está formada por três grandes teorias: teoria da informação, da cibernética e dos sistemas e comporta as ferramentas necessárias para uma teoria do conceito da auto-organização extraída da revolução biológica. O segundo andar é composto com as ideias de pensadores sobre a auto-organização, entre eles os matemáticos como N. Wiener, Von Neumann e Von Foerster, termodinâmicos como Prigogine, biofísicos como Atlan e filósofos como Castoriadis.

Na sequência deste escrito, apresento o paradigma do pensamento simplificador e do pensamento complexo, pois a ciência da modernidade fundamenta sua razão no poder absoluto do homem sobre a natureza, excluindo a filosofia, enquanto que a ciência pós-moderna considera o pensamento transcendental e pensamento científico e busca a ligação entre as duas ciências: Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

### **Paradigma do pensamento simplificador e do pensamento complexo**

A complexidade, já mencionada neste escrito, começa a ter diversos estudos a partir das décadas de 60 e 70 e logo, surgem as primeiras publicações sobre o assunto. Ela, enquanto uma revolução paradigmática propõe, como indica Barbosa (1997) com base em Morin (1982) a substituição do paradigma da simplificação redutora e disjuntiva por um paradigma da complexidade, isto é, um conjunto de princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições epistêmicas de uma visão racional complexa do universo físico, biológico e antropossocial.

Referenciando o pensamento simplificador e complexo por meio da nomenclatura paradigma, é necessário conceituarmos o que é um paradigma. Segundo Gamboa (2014) paradigma tem sua origem no termo grego “*deiknumi*” cujo sentido é indicar, mostrar ou demonstrar, que unido ao “para” significa apresentar ou fornecer um modelo. O mesmo autor, cita Kuhn (1987) que introduziu o termo na linguagem da epistemologia:

Kuhn (1987) empregou o termo paradigma para explicar o processo histórico e não cumulativo das ciências, que avançam mediante as “revoluções científicas” que ocorrem quando a “ciência normal” não dá conta de todos os fenômenos descobertos. Surge então a crise, a qual só é solucionada com a formação de uma nova estrutura científica ou a criação de um novo modelo científico que substitui o anterior (GAMBOA, 2014, p. 482).

De acordo com Gamboa (2014), a noção de paradigma, como estrutura lógica com propriedade de concretismo e sequência analógica, envolve uma linguagem especializada que articula o uso de teorias, métodos e técnicas. Paradoxalmente, “um paradigma tanto nos permite acessar e conhecer uma realidade, como nos encarcera, bitola e normatiza. Por um lado, somos libertados pelo paradigma, por outro somos escravizados” (MARTINAZZO, 2004, p. 33).

Um determinado paradigma permite uma compreensão de realidade que produz um paradigma, ou seja, “o mundo que conhecemos, sem nós, não é mundo, conosco é mundo. Daí deriva o paradoxo fundamental: *nosso mundo faz parte de nossa visão de mundo, a qual faz parte de nosso mundo*” (MORIN, 2003, p. 223).

1 Transcrição em itálico conforme o original.

Neste sentido, o paradigma pode ser a representação do padrão de modelos a serem seguidos e trata-se de um pressuposto filosófico matriz, ou seja, uma teoria de um conhecimento que origina o estudo de um campo científico. Opera ao nível do inconsciente, irrigando e controlando o pensamento consciente e “atinge uma certa autonomia e soberania diante das teorias, ideologias e doutrinas” (MARTINAZZO, 2004, p. 34).

Segundo Morin (1977), o surgimento do pensamento complexo das organizações surge da falência do modelo clássico, que está respaldado nos pilares da ordem, separabilidade e razão absoluta. O pensamento tradicional ocidental predominante em nós “e que rege nosso modo integral de ser, de pensar e de agir é o paradigma da simplificação, da disjunção e da redução” (MARTINAZZO, 2004, p. 33). O surgimento das teorias da informação, da cibernética e dos sistemas introduz uma nova forma de pensar, ingressando num universo dos fenômenos organizados nos quais a organização é feita com e contra a desordem.

Martinazzo (2004) esclarece conforme Morin que todo paradigma fechado, ou seja, fundamentado em verdades absolutas e metafísicas, conduz a uma racionalização.

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos soltos, fraciona os problemas, separa o que está ligado, unidimensionaliza o multidimensional. Trata-se de uma inteligência ao mesmo tempo míope, presbita, daltônica, caolha. Na maioria das vezes acaba ficando cega (MORIN apud MARTINAZZO, 2004, p. 35)

Morin sugere a instituição de uma racionalidade contrária, ou seja, aberta e autocrítica que permita fazer uma leitura mais adequada da realidade para possibilitar uma maior aproximação do significado da realidade

O paradigma do pensamento simplificador é aquele que privilegia pôr a ordem no universo, desconsiderando a desordem. Tal ordem é reduzida a uma lei, a um princípio, não levando em consideração a multidimensionalidade dos sujeitos e objetos, mas sim considerando ou o uno ou o múltiplo, trazendo a ideia da dualidade. Em síntese, fundamentada nesse modelo de conhecimento, a ciência ocidental foi reducionista à medida que tentou simplificar o conhecimento do todo (conjunto) ao conhecimento das partes que o constituem. Em suma, conhecendo o todo, conhecemos as partes que o compõem.

Segundo Mariotti (2000), o modelo de pensamento cartesiano é indispensável para resolver problemas humanos relacionados à mecânica (ciências exatas e tecnologia), mas torna-se insuficiente para resolver problemas humanos em que emoções e sentimentos (dimensão psicossocial) estão envolvidas. O mesmo forma a sustentação do empirismo, que diz que existe uma única realidade que deve ser percebida da mesma forma por todos os homens. A complexidade, em sua dimensão maior, entende que não existe percepção totalmente objetiva.

O modelo cartesiano tem sido questionado de muitas formas, inclusive pelo pensamento complexo. Este, por sua vez, permite entender os processos autopoiéticos<sup>2</sup> (autoprodutores, autossustentados, autogestionários), dos quais as sociedades humanas constituem um exemplo.

O pensamento sistêmico é um instrumento para a compreensão da complexidade do

2 *Poiesis* é um termo grego que significa produção. Autopoiése quer dizer autoprodução. A palavra surgiu pela primeira vez na literatura internacional em 1974, num artigo publicado por Varela, Maturana e Uribe, para definir os seres vivos como sistemas que produzem continuamente a si mesmos. Esses sistemas são autopoiéticos por definição, porque recompõem continuamente os seus componentes desgastados. Pode-se concluir, portanto, que um sistema autopoiético é ao mesmo tempo produtor e produto (MARIOTTI, 2000).

mundo natural. Entretanto quando operado de modo mecânico, como uma simples ferramenta proporciona resultados meramente operacionais, que não são suficientes para compreender e abranger a totalidade do cotidiano das pessoas. Ele é apenas um dos operadores cognitivos do pensamento complexo, devendo ser utilizado junto à ideia de complexidade.

Na obra *Ciência com Consciência* (2003), Morin explicita a ideia de que a ciência clássica se baseava na complexidade do mundo dos fenômenos, podia e devia resolver-se a partir de princípios simples e leis gerais. Era um paradigma de simplificação regido pelos princípios de generalidade, de redução e de separação que comandava a inteligibilidade própria do conhecimento científico clássico.

Morin (2003) chama de paradigma de simplificação o conjunto de princípio de inteligibilidade próprios da ciência clássica, e que, ligados uns aos outros, produzem uma concepção simplificadora do universo nos aspectos físicos, biológicos e antropossociais).

Para o mesmo autor (2000), o pensamento complexo é o resultado da complementaridade das visões de mundo do pensamento linear e sistêmico, possibilitando a elaboração de saberes e práticas que permitem buscar novas formas de entender a complexidade dos sistemas naturais e lidar com ela, incluindo o ser humano e suas culturas.

O pensamento complexo possibilita perceber e entender situações com mais clareza, extensão e profundidade, a pensar em termos de conexões e não de eventos isolados, aumenta a capacidade de tomar decisões de grande amplitude e longo prazo.

Morin (2015) afirma que no paradigma da disjunção/redução/unidimensionalização, seria preciso substituir um paradigma de distinção/conjunção, que permite distinguir sem disjuntar, de associar sem identificar ou reduzir. Esse paradigma comportaria um princípio dialógico e translógico, que integraria a lógica clássica e sem deixar de levar em conta seus limites de facto (problemas de contradições) e de jure (limites de formalismo).

Segundo Morin (2001), o pensamento complexo procura religar o que o pensamento disciplinar e compartimentado separou e isolou. Para este autor, a complexidade ocorre entre a desordem e a ordem, sendo necessário saber opor e ligar tais tendências a fim de que se estabeleçam ideias de interação, unindo os elementos, bem como ideia de transformação, podendo organizar ou dispersar os elementos.

Acrescenta ainda que a complexidade tenta dialogar com as diversas dimensões que constituem os fenômenos e objetos, ou seja, a realidade, não somente abrangendo as dimensões passíveis de formalização e quantificação, mas também as que comportam a incerteza, a aleatoriedade e a contradição. É um pensamento que configura uma nova visão de mundo, que aceita e procura compreender as mudanças contínuas do real e não pretende negar a multiplicidade, a aleatoriedade, e sim, conviver com elas.

O pensamento complexo conduz-nos a uma série de problemas fundamentais do destino humano, que depende, sobretudo, da nossa capacidade de compreender os nossos problemas essenciais, contextualizando-os, globalizando-os, interligando-os: e da nossa capacidade de enfrentar a incerteza e de encontrar os meios que nos permitam navegar num futuro incerto, erguendo ao alto a nossa coragem e a nossa esperança.

Segundo o pensamento complexo, é necessário que se eliminem as ideias simplistas, reducionistas e disjuntivas. Para isso, é fundamental o aprendizado das noções de ordem-desordem-

organização presentes nos sistemas complexos. Morin, em seus escritos demonstra consciência das dificuldades enfrentadas pelo pensamento complexo, visto que seja um pensamento que conduza a eliminação da simplicidade.

A dificuldade do pensamento complexo é que ele deve enfrentar o emaranhado (o jogo infinito das inter-retroações), a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição. Mas podemos elaborar algumas das ferramentas conceituais, alguns dos princípios para esta aventura, e podemos entrever o semblante do novo paradigma de complexidade que deveria emergir (MORIN, 2015a, p. 14).

Segundo a concepção complexa na visão moriniana, é necessário que se eliminem as ideias simplistas, reducionistas e disjuntivas. Para isso, é fundamental o aprendizado das noções de ordem-desordem-organização presentes nos sistemas complexos. E, as noções de sujeito, autonomia e “auto-eco-organização” são conceitos muito importantes para a compreensão das transformações que acontecem no interior dos organismos vivos humanos.

Na sequência, abordarei os princípios fundamentais que edificam, segundo Morin (2000) o pensamento complexo, pois estabelecem relações de interligação, complementaridade e interdependência que ajudam na compreensão das dimensões do real complexo, enfatizando três deles: o princípio dialógico, o recursivo e o hologramático.

## Os princípios do pensamento complexo

A obra de Edgar Morin nos permite uma ressignificação do pensar, do conhecer e do aprender e tem como ponto de partida uma reformulação do paradigma da simplificação. Segundo o filósofo francês (2003), é necessário aprender a operar os princípios organizadores do conhecimento e operadores do pensamento complexo a fim de compreender a multidimensionalidade da realidade complexa.

Em muitos momentos em suas obras bibliográficas, Morin assinala para o desafio e os propósitos da teoria da complexidade.

O problema crucial do nosso tempo é o da necessidade de um pensamento apto a enfrentar o desafio da complexidade do real, isto é, perceber as ligações, interações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são, simultaneamente, solidárias e conflituosas” (MORIN, 2004, p. 74).

As descobertas significativas a partir da segunda metade do século XX apontam o fato de que o paradigma da razão científica não consegue mais corresponder às expectativas e às exigências para a compreensão da realidade do mundo sistêmico e planetário que estão a exigir. Morin (2003) entretanto, acredita que é necessária a reforma dos pilares da ciência clássica pelo próprio desenvolvimento da mesma, acentua e reconhece os incontestáveis e significativos avanços da ciência para a humanidade, mas entende que nesta perspectiva de pensamento simplificador, a ciência não consegue abranger a complexidade do real, pois está alicerçado sobre saberes isolados, disciplinas compartimentadas e incomunicáveis entre si.

Morin (2003) reformula leis e princípios para um pensar complexo tendo em vista a apreensão das diversas dimensões que constituem o todo da realidade biosociocultural.

Lista “mandamentos”<sup>3</sup> e chama a atenção para o fato de que o paradigma da complexidade não produz nem determina a inteligibilidade. Na visão do autor, pode somente incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada.

Incita a distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e de separar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais, a conceber a unidade/multiplicidade de toda entidade em vez de heterogeneizar em categorias separadas ou de a homogeneizar em indistinta totalidade. Incita a dar conta dos caracteres multidimensionais de toda realidade estudada (MORIN, 2003, p. 334).

Na sequência, elenco os sete princípios para um paradigma da complexidade, baseada na obra *A utopia de Edgar Morin: da complexidade à consciência planetária*, de Celso José Martinazzo (2004) que constituem pela conjunção dos princípios de inteligibilidade: (1) princípio sistêmico ou organizacional; (2) princípio hologramático; (3) princípio do círculo, recursão organizacional ou circuito retroativo; (4) princípio do círculo ou circuito recursivo; (5) princípio da auto-organização: autonomia/dependência; (6) princípio dialógico e (7) princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento.

O princípio sistêmico ou organizacional, para Morin (2015b, p. 93-4) é o que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo. Morin refere-se à contribuição de Pascal: “Considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes. Deste princípio, podemos destacar a ideia oposicionista de que “o todo é a soma das partes”, mas que “o todo é mais que a soma das partes”.

O princípio hologramático (holográfico), evidencia que não é somente a parte que está no todo, como o todo está inscrito na parte. “Cada unidade, ponto ou célula, contém a quase totalidade da informação do objeto o qual ele representa” (MARTINAZZO, 2004, p. 59).

Deste modo, no holograma, cada parte contempla o todo e o todo contém as partes e isso pode ser percebido no mundo físico, biológico e sociológico. A visão hologramática supera tanto a visão holística, que privilegia o todo de um sistema e não contempla adequadamente as partes, como a visão reducionista, que analisa apenas as partes de um todo.

O princípio do círculo, recursão organizacional ou circuito retroativo é inspirado na teoria do retorno criador de Norbert Wiener<sup>4</sup>. Segundo este princípio, Morin (2000, p. 201) afirma que “[...] em que todo momento é, ao mesmo tempo, produto e produtor, que causa e que é causado, e em que o produto é produtor do que o produz, o efeito causador do que o causa”. A linguagem, para Morin e Moigne (2000), é um exemplo deste princípio, pois:

A linguagem é essa máquina extraordinária da qual somos produtos e produtores incontestáveis e sem a qual nada teria nascido de nós mesmos, sem essa possibilidade de criar palavras, de produzir o sentido, de comunicar. Uma vez mais, a linguagem é produto e produtor. Todos os produtos são produtores (MORIN; MOIGNE, 2000, p. 190).

O princípio do círculo ou circuito recursivo, segundo Morin (2015) vai além da noção de

3 Nas diferentes obras de Morin, *Ciência com consciência* (2003), *A inteligência da complexidade* (2000), *Introdução ao pensamento complexo* (2015), *A cabeça bem-feita* (2015), o número de princípios é variável. Morin denomina de mandamentos na primeira obra citada e nas demais de princípios, variando também o número dos mesmos (dez, nove e sete princípios). Segundo Martinazzo (2004), uma possível explicação para este fato se deve à medida em que o referido autor vai complementando e reorganizando sua teoria.

4 Norbert Wiener (1894-1964) foi um matemático estadunidense, conhecido como o fundador da cibernética.

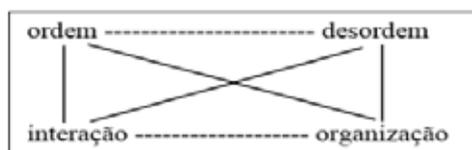
regulação com as da autoprodução e auto-organização, em que os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz. “Os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura” (MORIN, 2015b, p. 95).

O princípio da auto-organização: autonomia/dependência vale para os humanos que desenvolvem sua autonomia na dependência da sua cultura e também para as sociedades que se desenvolvem na dependência de seu meio geológico. Morin revela que um dos aspectos desse princípio da auto-organização viva é que ela se regenera permanentemente a partir da morte de suas células. Citando a fórmula de Heráclito “viver de morte, morrer de vida”, “as idéias antagônicas de morte e vida são, ao mesmo tempo, complementares e antagônicas” (MORIN, 2015b, p. 95).

O princípio dialógico, conforme Morin (2015) permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo. “O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (MORIN, 2015a, p. 74).

A dialógica nos permite assumir racionalmente a associação de noções contraditórias sujeito/objeto, ordem/desordem, uno/múltiplo, teoria/prática, *sapiens/demens*, organização/desorganização para conceber um mesmo fenômeno complexo. A ordem e a desordem são noções que, quando unidas, devem excluir um ao outro, mas, ao mesmo tempo, são indissociáveis numa mesma realidade. Ou seja, apesar de essas duas noções serem antagônicas e opostas, elas colaboram, em certos casos, para a produção da organização e da complexidade.

Figura 1: Tetragrama de Morin



Fonte: Morin, 2003, p. 204.

Na imagem acima (figura 1), os termos agem e retroagem uns sobre os outros, se complementam aceitando o antagonismo para explicar a relação recursiva, complementar e recorrente entre elas.

Em *Ciência com Consciência* (2003), Edgar Morin apresenta o conceito de ordem e desordem. Segundo o filósofo, o conceito de ordem ultrapassa a noção do antigo determinismo, existe nela a noção de coação e eventualmente de estabilidade, constância, regularidade e repetição. A definição de ordem não é simples pois comporta vários níveis, no mais profundo significa coerência lógica, racionalidade, portanto surge a possibilidade de prever, antecipar. A desordem comporta a noção de acaso e pode ser compreendido pelo seu polo objetivo e subjetivo.

Morin (2003) alerta que se pensarmos apenas na ordem, concebemos o mundo de forma apenas determinista, que exclui a realidade do contexto, isola o objeto do meio fazendo a cisão com o sujeito, impede a inovação, criação, incapacitando a evolução. Um mundo aleatório, fundado apenas na desordem, não constrói organização, incapaz de nascer para se renovar.

Temos, portanto, de misturar esses dois mundos – que, todavia, se excluem –

se quisermos conceber o nosso mundo. Sua ininteligível mistura é a condição de uma relativa ininteligibilidade do universo. Há certamente contradição lógica na associação ordem e desordem, mas menos absurda do que a débil cisão de um universo que seria apenas ordem ou que estaria apenas entregue ao deus *acaso*. Digamos que ordem e desordem isoladas são metafísicas; juntas, são físicas (MORIN, 2003, p. 203).

O princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento, para de acordo com Morin (2003) opera a restauração do sujeito e revela o problema cognitivo central que é a da percepção à teoria científica de que todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas. Sobre isto, o autor esclarece:

A reforma do pensamento é de natureza não programática, mas paradigmática, porque concerne à nossa aptidão para organizar o conhecimento. É ela que permitiria a adequação à finalidade da cabeça bem-feita; isto é, permitiria o pleno uso da inteligência. Precisamos compreender que nossa lucidez depende da complexidade do modo de organização de nossas idéias (MORIN, 2015b, p. 96).

Este princípio, modifica nosso modo de pensar, capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados, é capaz de desdobrar em uma ética da união e da solidariedade entre humanos. Então, “um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos, estaria apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania. A reforma do pensamento teria, pois, consequências existenciais, éticas e cívicas (MORIN, 2015b, p. 97).

A partir destes sete princípios, a racionalidade complexa se apresenta como um paradigma capaz de apreender a complexidade do real e romper com os racionalismos, ou seja, com a tradição das concepções fragmentadoras e simplificadoras do conhecimento.

## Considerações finais

Por meio deste escrito, ao trazer para a discussão a teoria da complexidade enquanto referência teórica, permite-nos compreender os desafios postos na construção de uma educação mais alargada, ou seja, voltada para os problemas significativos do cotidiano dos humanos possibilitando, sobretudo, compreender a necessidade de uma reforma do pensamento, bem como os princípios indispensáveis para esta.

A teoria de Edgar Morin, manifestada em seus escritos, torna-se um referencial para pensar uma mudança paradigmática significativa nas formas de racionalidade / subjetividade / objetividade possíveis e necessárias para a vida planetária em pleno século XXI. Os princípios de sua teoria destacam novas formas de compreender e interpretar a realidade.

A complexidade, de outro modo, apresenta-se como um desafio ao pensamento humano da atualidade que, diante dos problemas sociais, ambientais, econômicos e culturais, precisa modificar suas formas de perceber, compreender e atuar no mundo.

Por fim, o pensamento de Edgar Morin também contribui para pensarmos a educação a partir da perspectiva complexa, interligando os saberes, apostando na reforma do pensamento para enfrentarmos a confusão, a solidariedade dos fenômenos, a incerteza e a contradição presente no mundo contemporâneo.

---

## Referências

- BARBOSA, Manuel. *Antropologia complexa do processo educativo*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia. Braga, 1997.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. Paradigma. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org). *Dicionário crítico de Educação Física*. 3. Ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.
- MARIOTTI, Humberto. *As paixões do ego: complexidade, Política e Solidariedade*. São Paulo: Editora Palas Athena, 2000.
- MARTINAZZO, Celso José. *A utopia de Edgar Morin: da complexidade à consciência planetária*. 2. ed. Ijuí: Unijuí. 2004.
- MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2004.
- MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina. 2015a.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 22ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015b.
- MORIN, Edgar. *O problema epistemológico da complexidade*. 3. ed. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 2002.
- MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. *A Inteligência da Complexidade*. 3ª ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

# OS IMPACTOS DO ISOLAMENTO SOCIAL NA VIDA DO IDOSO COM FOCO NA SAÚDE MENTAL

*THE IMPACTS OF SOCIAL ISOLATION ON THE ELDERLY'S LIFE WITH A FOCUS ON  
MENTAL HEALTH*

*Larissa Martins da Silva<sup>1</sup>*

*Maria Helena Brizido Marinho Barreto<sup>2</sup>*

*Alexsandro Narciso de Oliveira<sup>3</sup>*

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i2.264>

**Resumo:** O trabalho teve como objetivo identificar e analisar os prejuízos na saúde mental dos idosos, ocasionadas pelo isolamento social durante o período de pandemia de COVID -19, levantando dados que elucidem esses fatores. Foi realizada uma pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica sobre o impacto da pandemia na saúde mental do idoso, onde teve como instrumentos de pesquisas, trabalhos realizados seguindo a escolha do tema do estudo, com a finalidade de adquirir conhecimento a partir do assunto. Foi observado que a pandemia do coronavírus afetou todo o tecido social, não poupando praticamente nenhuma área da vida coletiva ou individual, com repercussões na esfera da saúde mental. Foi identificado que a rápida disseminação do novo coronavírus por todo o mundo trouxe consigo as incertezas sobre o controle da doença assim como sua gravidade, além da imprevisibilidade acerca do tempo de duração da pandemia e dos seus desdobramentos como fatores de risco à saúde mental da população idosa. Por tanto, podemos identificar que por meio de uma abordagem humanizada, a princípios de precaução cientificamente baseados nas restrições sociais que foram aplicadas, devido à disseminação do coronavírus (SARSCoV-2), teve como foco principal proteger individual e coletivamente a saúde da população, além de informar sobre os riscos e aumentar a conscientização sobre as medidas de prevenção, visando reduzir a propagação do vírus.

**Palavras-chave:** Isolamentos social, Covid-19, Saúde mental, Idoso.

**Abstract:** The aim of the work was to identify and analyze the damage to the mental health of the elderly, caused by social isolation during the COVID-19 pandemic period, collecting data that elucidate these factors. A qualitative bibliographical review research was carried out on the impact of the pandemic on the mental health of the elderly, using research instruments as work carried out following the choice of the study topic, with the purpose of acquiring knowledge from the subject. It was observed that the coronavirus pandemic affected the entire social fabric, sparing practically no area of collective or individual life, with repercussions in the sphere of mental health. It was identified that the rapid spread of the new coronavirus throughout the world brought with it uncertainties about the control of the disease as well as its severity, in addition to the unpredictability regarding the duration of the pandemic and its consequences as risk factors for the mental health of the population. elderly. Therefore, we can identify that through a humanized approach, precautionary principles scientifically based on the social restrictions that were applied, due to the spread of the coronavirus (SARSCoV-2), the main focus was on

1 Graduanda do Curso de Enfermagem - UMC Universidade de Mogi das Cruzes. E-mail: larissamsilva58@outlook.com

2 Mestrado em Engenharia Biomédica pela UMC - Universidade de Mogi das Cruzes. E-mail: mhbrizido@hotmail.com

3 Mestrando em Gestão de Cuidados da Saúde pela Must University. Especialista em Saúde Mental e Dependência Química pela Faculdade Faveni. E-mail: ano\_alexandro@yahoo.com



protecting the health of the population individually and collectively, in addition to informing about the risks and raising awareness about prevention measures, aiming to reduce the spread of the virus.

**Keywords:** Social isolation, Covid-19, Mental health, Elderly.

## Introdução

Vivenciamos uma pandemia no mundo causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), uma doença respiratória detectada na cidade de Wuhan, na China. Os grupos de risco incluíam principalmente idosos, pessoas com doenças crônicas e imunocomprometidos, onde foi recomendado o isolamento social como uma das medidas preventivas, principalmente para esse grupo de risco. Muito se foi discutido no contexto social, medidas para promover maior segurança quando se fala em saúde pública e qualidade de vida. Segundo o Ministério da Saúde (MS), a responsabilidade foi necessária durante o período de pandemia, pois o contato próximo facilitava seu contágio. Portanto, foi necessário evitar aglomerações e proteger a população em geral e aqueles que estão em maior risco (SILVA *et al*, 2020).

No mundo foi adotado medidas de isolamento e distanciamento social, interrupção de aulas e trabalhos presenciais, gerando, além do sofrimento com o noticiário de mortes e hospitalizações, danos emocionais e financeiros, que afetaram diferentemente cada grupo (SCHMIDT *et al*, 2020).

Contudo, dado o caráter inédito do distanciamento e isolamento social simultâneos de milhões de pessoas, o impacto da pandemia foi ainda maior, levando à hipótese de “pandemia de medo e estresse” (LIMA, 2020).

O isolamento social ocorrido pela pandemia da COVID-19 afetou a saúde física das pessoas, a saúde psicológica e o bem-estar da população não infectada. As ampliações das medidas de isolamento social levaram a população mundial a níveis aumentados de ansiedade, depressão e estresse, sendo necessárias adaptações nos planos de curto, médio e longo prazos, que tiveram de ser adiados ou interrompidos (FOGAÇA *et al*, 2021).

Segundo Schmidt *et al* (2021) A rápida disseminação do novo coronavírus por todo o mundo, as incertezas sobre como controlar a doença e sobre sua gravidade, além da imprevisibilidade acerca do tempo de duração da pandemia e dos seus desdobramentos, caracterizam-se como fatores de risco à saúde mental da população geral. Esse cenário parece agravado também pela difusão de mitos e informações equivocadas sobre a infecção e as medidas de prevenção, assim como pela dificuldade da população geral em compreender as orientações das autoridades sanitárias.

A saúde mental envolve sequelas maiores em uma pandemia do que o número de mortes. Os sistemas de saúde dos países entram em colapso, os profissionais de saúde ficam exaustos com as longas horas de trabalho e, além disso, o método de controle mais efetivo da doença, que é o distanciamento social, impactou consideravelmente a saúde mental da população (FARO *et al*, 2020).

A preocupação é a configuração dos arranjos familiares, sendo os idosos que residem sozinhos ou com o cônjuge e outros com descendentes, envolvendo ambiente familiar operacional

ativo ou passivo para apoio social. Os agentes que compõem o conjunto familiar podem incluir filhos, netos, bisnetos, cônjuges e outros membros. O apoio recebido pode ser instrumental (direcionado às atividades básicas, instrumentais e avançadas de vida diária), emocional (envolvendo atenuar o estresse) e/ou financeiro (HAMMERSCHMIDT *et al*, 2020).

De acordo com Tarallo (2015) as pessoas estão vivendo mais e, ao chegarem à velhice, o corpo pode ter suportado significativas mudanças fisiológicas decorrentes do processo de envelhecer. Quando o idoso precisa de cuidados, no geral, recorre primeiramente à família, pois ainda é a principal fonte de suporte e de cuidado de seus membros, que modifica suas funções e estruturas para acolher e cuidar desse familiar, desenvolvendo ações que visem à promoção da saúde e ao tratamento de doenças. Para a família, o cuidar pode gerar demandas econômicas, físicas, afetivas e sociais específicas. Por isso, em situações de incapacidade do idoso, faz-se necessário definir um cuidador e distribuir tarefas e despesas entre os membros com vista a minimizar a sobrecarga.

A pandemia foi resultado de um grande desafio para sociedade, por se tratar de um evento potencialmente estressante, considerando as medidas de prevenção e contenção da doença, impactos econômicos, políticos e sociais. Não menos relevante foi o impacto na saúde mental, tendo em vista as alterações emocionais, cognitivas e comportamentais características desse período no cotidiano do indivíduo (ENUNO *et al*, 2020).

Diante do descrito exposto justifica-se a pesquisa desse trabalho pela forma que os idosos vivenciaram, decorrente de um processo longo de isolamento social e restrições, resultado da pandemia de covid-19.

Os efeitos causados pela Covid-19 se estenderam ao longo do tempo, de forma social, física e psíquica (GUINÂNCIO *et al*, 2020).

Podemos identificar que isolamento social decorrente a pandemia de COVID-19 trouxe danos, e impactos não apenas física, como psicológicos, portanto, está presente revisão tem como efeito analisar as principais consequências na saúde mental dos idosos, e como isso afetou a vida e o cotidiano.

O objetivo geral da pesquisa é Identificar e analisar os prejuízos na saúde mental dos idosos, ocasionadas pelo isolamento social durante o período de pandemia de COVID-19, levantando dados que elucidem esses fatores.

## **Metodologia**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica sobre o impacto da pandemia na saúde mental do idoso, onde teve como instrumentos de pesquisas, trabalhos realizados seguindo a escolha do tema do estudo, com a finalidade de adquirir conhecimento a partir do assunto.

Foram selecionados artigos relacionados a temática de escolha e um total de 6 artigos e 4 revistas, com descrições de fatos significativos sobre o isolamento social e seus efeitos na saúde mental, incluindo suas características, causas e tratamento, a fim de compor o estudo. Excluindo aqueles que não se enquadravam nos critérios do estudo.

Não houve necessidade da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), justamente

por ser tratar de uma pesquisa de revisão integrativa no qual o objetivo é realizar uma análise de literatura.

Serão extraídos das seguintes bases de dados: Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), revista Research, Revista Enfermagem Brasil, Revista Kairós: Gerontologia, Revista Enfermagem Atual In Derme, Society And Development e Google Acadêmico, com estudos publicados no período de 2019 e 2022, com o tema.

## Desenvolvimento

### *Covid-19*

#### Histórico e definição

O primeiro caso de infecção pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2) foi reportado na China, no início de dezembro de 2019. A rápida elevação da doença teve disseminação em nível global, fez com que a *World Health Organization* a considerasse uma pandemia. No dia

16 de abril de 2020, o número de casos confirmados no mundo superava dois milhões, ao passo que o número de mortes superava 130 mil. No Brasil nessa mesma data contava com

30.425 casos confirmados e 1.924 mortes, estimando que esses números sejam ainda maiores, dado que não levam em conta atrasos nas notificações ou casos positivos não testados (SCHMIDT *et al*, 2020).

A pandemia do coronavírus afetou todo o tecido social, não poupando praticamente nenhuma área da vida coletiva ou individual, com repercussões na esfera da saúde mental. Em casos de epidemia, o número de pessoas psicologicamente afetadas costuma ser maior que o de pessoas acometidas pela infecção, sendo estimado que um terço, a metade da população possa apresentar consequências psicológicas e psiquiátricas caso não recebam cuidados adequados (LIMA, 2020).

Alguns tipos de sintomas relacionados à COVID-19 envolvem: tosse, febre e dificuldades respiratórias que podem levar à morte. O grande número de casos que demandaram internação hospitalar, incluindo cuidados em UTI - Unidade de Terapia Intensiva, bem como a ausência de intervenções farmacológicas eficazes e seguras, tais como medicamentos ou vacinas, têm gerado preocupações quanto ao colapso do sistema de saúde em diferentes nações” (SCHMIDT; *et al*, 2020).

### *Idoso*

#### Definição

De acordo com OLIVEIRA *et al* (2022) a definição de idoso vem conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS) levando em consideração vivências com relação ao seu país de origem.

Nos países desenvolvidos, considera-se como idoso o indivíduo a partir dos 60 anos de idade, em contrapartida nos países em desenvolvimento, esta referência aumenta para os 65 anos de idade. Em domínio nacional, a Lei 10.471/033 que delibera sobre o Estatuto da Pessoa Idosa, conceito do idoso como sendo um indivíduo com idade superior a 60 anos, em concordância com o que recomendado pela OMS.

A Gerontologia como ciência e campo de atuação convidada a gerar respostas sociais que possam garantir que a velhice e o envelhecimento sejam processos assistidos e bem - cuidados. Do grego, gero = envelhecimento + logia = estudo, a Gerontologia é um campo multi e interdisciplinar que objetiva a descrição e a explicação das mudanças típicas do envelhecimento e de seus determinantes genético-biológicos, psicológicos e socioculturais (SILVA; *et al*, 2020).

### O idoso e a pandemia

Segundo HAMMERSCHMIDT *et al*, (2020) os idosos foram destaque na pandemia COVID-19, em grande parte por apresentar alterações decorrentes do envelhecimento. Apesar do processo de envelhecimento populacional, infelizmente há pouca visibilidade e valorização dessa parcela da população. Verifica-se continuamente visão preconceituosa, estigmatizada e estereotipada, instigando o ageísmo, que legitima a idade cronológica como diferenciador de classes, inclusive com envolvimento de crenças e atitudes que ridicularizam o idoso.

A população idosa de acordo com a OMS teve maior suscetibilidade para contrair a COVID-19, pois os quadros se agravam em uma maior velocidade, por consequência, geram taxas mais elevadas de mortalidade. O maior quantitativo de óbitos notificados até junho de

2020 no Brasil corresponde à população com faixa etária acima dos 60 anos, com 53.223 óbitos, equivalente a 70%, sendo em sua maioria do sexo masculino e de cor parda para o enfrentamento da pandemia pelo novo coronavírus, uma das estratégias é o isolamento de pessoas doentes pela COVID-19, por representarem risco de contágio a outras pessoas; dessa forma, é crucial afastá-las do convívio social. Tal prática envolve medidas de distanciamento social também entre as pessoas aparentemente há dias, para garantir a saúde da população e impedir o colapso do sistema de saúde (SILVA *et al*, 2020).

De acordo com SANTOS; *et al*, (2020), A pandemia com o distanciamento social trouxe à tona alguns fatores que podem favorecer mudanças nas relações familiares, evidenciadas pela dificuldade dos idosos em cumprir as medidas adotadas para o cumprimento do isolamento, situações que afetam as relações familiares, conflitos intergeracionais, devido às ações dos familiares em estabelecer medidas “super protetoras”, independentemente de o idoso ter ou não comorbidades, para protegê-lo, pois a maioria mora sozinho, com companheiro ou mesmo na família.

### Isolamento social

O isolamento social foi categorizado como um ato voluntário ou involuntário de manter os indivíduos isolados do convívio com outros indivíduos ou com a sociedade. O isolamento social voluntário é aquele em que a pessoa, por conta própria, afasta -se do grupo de convivência

e da sociedade por problemas pessoais, tais como depressão ou sentimento de não identificação com ele. O isolamento social involuntário pode ocorrer por outras questões, como a guerra e por questões sanitárias (FOGAÇA; *et al*, 2021).

O isolamento social foi adotado por vários países durante a pandemia na tentativa de evitar um grande aumento de contágio da doença, mas não se pode esquecer que a população idosa, mais especificamente portadores de doenças crônicas, teve maior suscetibilidade ao contágio do vírus e maior vulnerabilidade (SILVA *et al*, 2020).

Para a redução de infecção pelo covid-19 afim de reduzir os impactos da pandemia, diminuindo o pico de incidência e o número de mortes, alguns países adotaram medidas, tais quais isolamento de casos suspeitos, fechamento de escolas e universidades, distanciamento social de idosos e outros grupos de risco, bem como quarentena de toda a população. Essas medidas tentaram “achatar a curva” de infecção, ao favorecer um menor pico de incidência em um dado período, reduzindo as chances de que a capacidade de leitos hospitalares, respiradores e outros suprimentos fossem insuficientes frente ao aumento repentino da demanda, o que se associaria a uma maior mortalidade (SCHMIDT *et al*, 2020).

Conforme a progressão da COVID- 19, muitos países adotaram medidas de isolamento social rigoroso, uma quarentena modificada, para reduzir a transmissão do vírus, evitando o contágio da população e conseqüentemente diminuindo sua propagação e o número dos doentes (FOGAÇA *et al*, 2021).

## *Saúde mental*

### Definição

A saúde mental é uma parte complementar e essencial da saúde e não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade, sendo definida como um estado de bem-estar no qual um indivíduo realiza suas próprias escolhas, lidando com as questões do cotidiano, atuando produtivamente através do trabalho e contribuindo com a sua comunidade. A saúde mental e bem-estar são essenciais tanto na forma coletiva como individual, e para tal ser desenvolvida e preservada necessita de medidas de promoção e proteção que melhoram o bem-estar psicológico dos indivíduos e populações (FOGAÇA *et al*, 2021; FARO; *et al*, 2020; HAMMERSCHMIDT; *et al*, 2020).

O isolamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19 afetou não apenas a saúde física das pessoas, mas também a saúde psicológica e o bem-estar da população não infectada. As ampliações das medidas de isolamento social levaram a população global a níveis aumentados de ansiedade, depressão e estresse, sendo necessárias adaptações no planos de curto, médio e longo prazos, que tiveram de ser adiados ou interrompidos (FOGAÇA; *et al*, 2021).

O impacto psicológico do isolamento social em epidemias prévias verifica -se impactos negativos. Na pandemia de COVID-19, identifica-se que os principais fatores de estresse estão relacionados à duração do distanciamento social, o medo da contaminação, os sentimentos de frustração e de aborrecimento, as informações inadequadas sobre a doença e seus cuidados, os impactos socioeconômicos e o estigma da doença. As ocorrências, nas pessoas em distanciamento

social, de sintomas psicológicos, distúrbios emocionais, depressão, estresse, humor depressivo, irritabilidade, insônia e sintomas de estresse pós traumático (FOGAÇA; *et al*, 2021).

Os indicadores mais comuns de estresse e ansiedade são de ordem:

(a) física, como dor de cabeça, aumento dos batimentos cardíacos, problemas de alimentação e de sono, úlceras, exaustão física;

(b) emocionais, como tristeza, nervosismo, raiva, culpa, preocupação excessiva, perda de vontade e humor deprimido;

(c) comportamentais, como irritabilidade, distanciamento, abuso de substâncias, violência;

(d) cognitivos, como a perda de memória, dificuldade de concentração, dificuldade de tomar decisões (ENUMO *et al*, 2020).

### *Medidas de prevenção*

Teve como medidas utilizadas a quarentena e o isolamento, tais termos, que muitas vezes são usados como sinônimos, possuem significados e objetivos distintos. A quarentena busca separar e restringir a circulação de pessoas que foram expostas a uma doença contagiosa, visando a observar se estas ficarão doentes. Já o isolamento diz respeito à separação de pessoas doentes, infectadas por alguma doença transmissível, como a COVID -

19, dos não doentes. No Brasil, a Portaria nº 454 do MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020 declarou estado de transmissão comunitária do novo coronavírus em 20 de março de 2020, o que fez entrar em vigor a Lei da Quarentena, Lei nº 13.979 (Presidência da República, 2020), com o objetivo de evitar a contaminação e propagação da COVID-19 (FARO; *et al*, 2020).

As diretrizes recomendadas para segurança dos idosos durante a pandemia estão, o distanciamento e isolamento social. O distanciamento social mostra a necessidade de reconfiguração dos comportamentos, com prioridade para ações de higiene constantes, como lavagem das mãos, uso de álcool em gel, distanciamento de outras pessoas, etiqueta respiratória, uso de máscaras, cuidados ambientais e emocionais (HAMMERSCHMIDT e SANTANA, 2020).

O ato de cuidar é representado por momentos de atenção, por atitudes de preocupação, de ocupação e de responsabilidade e que o processo de cuidar proporcionar apoio, conforto e ajuda, evidenciando cautela e zelo (TAROLLO, 2015).

Outra forma de prevenção é a conscientização sobre a vacinação, considerada conquista da humanidade para controle e erradicação de doenças infectocontagiosas (HAMMERSCHMIDT e SANTANA, 2020).

## Resultado

Quadro 1: Para analisar as evidências encontradas foram escolhidas informações gerais sobre os artigos selecionados quanto a autoria, título do estudo, periódico e ano de publicação, objetivo, e principais achados.

Artigo	Autor (s)	Título	Revista
1	FOGAÇA; et al.	Impacto do isolamento social causado pela pandemia de COVID-19 na saúde mental da população em geral: uma revisão integrativa	Research, Society and Development
2	EMINO; et al	Enfrentando o estresse em tempos de pandemia: proposição de uma Cartilha.	Estudos de Psicologia (Campinas).
3	FARO; et al.	COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado.	Estudos de Psicologia (Campinas) [online].
4	GUINÂNCIO; et al.	Desafios diários e estratégias de enfrentamento diante do isolamento social. v. 9, n. 8, 2020.	Research, Society and Development.
5	HAMMERSCHMID T; e SANTANA.	Saúde do idoso em tempos de pandemia covid-19.	Cogitare Enfermagem.
6	SILVA; et al.	O impacto do isolamento social na qualidade de vida dos idosos durante a pandemia de COVID-19.	Revista Enfermagem Brasil
7	SCHMIDT; et al.	Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19)	Estudos de Psicologia (Campinas)
8	SANTOS; et al.	Isolamento social: um olhar a saúde mental de idosos durante a pandemia do COVID-19.	Research, Society and Development
9	SILVA: et al.	Plano de Gestão Gerontológica: a atuação do Gerontólogo e da Associação Brasileira de Gerontologia (ABG) em tempos de Quarentena da COVID-19.	Revista Kairós-Gerontologia

Sendo assim, foi organizado em um segundo Quadro (Quadro 2) algumas informações para melhor entendimento sobre a temática, proporcionando a melhor compreensão de seus objetivos, metodologia e o ano da publicação.

Artigo	Objetivo (s)	Metodologia	Ano
1	Investigar o impacto da pandemia causada pela COVID-19 sobre a saúde mental da população em geral	Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, realizada através da busca nas bases de dados pubmed, Web of Science, psycinfo, Scopus, BVS e Scielo, utilizando os descritores “SARS-cov-2”; “COVID-19”; “Coronavirus”; “Mental health”; “Population”.	2022
2	Auxiliar por meio de cartilhas o enfrentamento de aspectos psicológicos relacionados ao stress	O escopo teórico e prático da Terapia Comportamental Dialética (DialecticalBehaviorTherapy), desenvolvida especialmente para pessoas com desregulação emocional	2020
3	Analisar as Consequências das medidas adotadas para lidar com distanciamento social, quarentena e isolamento, que podem afetar o funcionamento social, podendo impactar severamente a saúde mental da sociedade.	Este trabalho reuniu, de modo breve, informações e achados de pesquisa a respeito da saúde mental frente a crises em saúde pública, como surtos e pandemias, trazendo para o centro da análise a COVID-19	2020

4	Descrever os principais efeitos desse isolamento social, observando os fatores que podem contribuir ou atrapalhar nesse processo, mas também correlacionar possíveis estratégias de enfrentamento frente a necessidade do isolamento social	Trata-se de uma revisão narrativa de literatura.	2020
5	Trata-se de comunicação livre com intenção de abordar de forma reflexiva e crítica aspectos relacionado à saúde do idoso nos tempos de pandemia covid-19.	Trata-se de revisão de literatura.	2020
6	O presente estudo objetivou apresentar o impacto do isolamento social na vida da pessoa idosa na atual pandemia por COVID-19.	Trata-se de uma revisão narrativa da literatura na base de dados Scielo, Lilacs e Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações	2020
7	O objetivo do presente estudo foi sistematizar conhecimentos sobre implicações na saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus.	Realizou-se revisão da literatura técnico-científica produzida em diferentes países, na perspectiva de sumarizar desenvolvimentos recentes ligados à COVID-19.	2020
8	O objetivo desse estudo é investigar na literatura os desafios enfrentados no isolamento social para a saúde mental dos idosos durante a pandemia do COVID-19	Revisão Integrativa da Literatura, realizada nas bases de dados; United States National Library of Medicine (NLM) – PubMed – e SciVerseScopus (Elsevier), com estudos de janeiro a maio de 2020.	2020
9	O objetivo deste artigo é apresentar a experiência da atuação do Gerontólogo e da Associação Brasileira de Gerontologia (ABG) em diferentes contextos frente ao período de quarentena pela COVID-19.	Trata-se de um estudo do tipo relato de experiência e realizado durante o período de março a junho de 2020.	2020

## Discussão

A rápida disseminação do coronavírus por todo o mundo trouxe consigo as incertezas sobre o controle da doença assim como sua gravidade, além da imprevisibilidade acerca do tempo de duração da pandemia e dos seus desdobramentos como fatores de risco à saúde mental da população idosa.

Segundo a Organização Mundial da Saúde, a população idosa foi a mais suscetível à COVID-19, pois a condição se agrava mais rapidamente, levando a maiores taxas de mortalidade. O Brasil registrou o maior número de mortes até junho de 2020 na população acima de 60 anos, o número de mortos foi de 53.223, ou 70%, em sua maioria homens e pardos, em resposta à pandemia do novo coronavírus, uma das estratégias é isolar as pessoas que estão doentes com COVID-19 por terem passado para outras pessoas. É fundamental separá-los da vida social, prática que envolve também medidas de distanciamento social entre as pessoas, aparentemente por vários dias, para garantir a saúde da população e evitar o colapso do sistema de saúde. (SILVA et al, 2020).

Além do processo de afastamento social como medidas de precaução à saúde e intenção de preservação e proteção. Os processos psicológicos de algumas pessoas foram afetados, pois não podiam ter contato com outras pessoas, ou sair.

E segundo FOGAÇA; *et al*, (2021), o isolamento social ocasionado pela pandemia

da COVID-19 afeta não apenas a saúde física das pessoas, mas também a saúde psicológica e o bem-estar da população não infectada. As ampliações das medidas de isolamento social levaram a população global a níveis aumentados de ansiedade, depressão e estresse, sendo necessárias adaptações nos planos de curto, médio e longo prazos, que tiveram de ser adiados ou interrompidos. O impacto psicológico do isolamento social em epidemias prévias verificasse impactos negativos. Na pandemia de COVID-19, identifica-se que os principais fatores de estresse estão relacionados à duração do distanciamento social, o medo da contaminação, os sentimentos de frustração e de aborrecimento, as informações inadequadas sobre a doença e seus cuidados, os impactos socioeconômicos e o estigma da doença. As ocorrências, nas pessoas em distanciamento social, de sintomas psicológicos, distúrbios emocionais, depressão, estresse, humor depressivo, irritabilidade, insônia e sintomas de estresse pós-traumático.

Os idosos por sua vez, foram mais acometidos pelo vírus levando assim, um preconceito pela população tendo uma desvalorização e em foco um esquecimento de como ele reagiriam sobre essa nova fase.

De acordo com Hammerschmidt *et al*, (2020) os idosos foram destaque na pandemia COVID-19, em grande parte por apresentar alterações decorrentes do envelhecimento. Apesar do processo de envelhecimento populacional, infelizmente há pouca visibilidade e valorização dessa parcela da população. Verifica-se continuamente visão preconceituosa, estigmatizada e estereotipada, instigando o ageísmo, que legitima a idade cronológica como diferenciador de classes, inclusive com envolvimento de crenças e atitudes que ridicularizam o idoso.

Pessoas com suspeita de infecção pelo novo coronavírus podem desenvolver sintomas obsessivo-compulsivos, a ansiedade em relação à saúde, também pode provocar interpretação equivocada das sensações corporais, fazendo com que as pessoas confundam com sinais da doença e se dirijam desnecessariamente a serviços hospitalares. O distanciamento social de idosos e outros grupos de risco, bem como quarentena, acabaram por provocar diminuição das conexões face a face e das interações sociais rotineiras, o que também constituiu em um estressor importante nesse período, afetando a saúde mental e física da pessoa, onde o processo de cuidar é essencial nesse momento.

De acordo com LIMA, (2020), a pandemia afetou todo o aspecto social, relacionada à saúde mental, fazendo com que praticamente nenhuma área da vida coletiva ou individual não fosse poupada. Em casos de epidemia, o número de pessoas psicologicamente afetadas costuma ser maior que o de pessoas acometidas pela infecção, sendo estimado que um terço a metade da população possa apresentar consequências psicológicas e psiquiátricas caso não recebam cuidados adequados.

A atenção precisou ser redobrada mesmo que de forma remota, fazendo com que, a pessoa que se encontrava só, soubesse que tinha alguém que estaria lá por ela, isso ajudou no processo psicológico principalmente dos idosos, que foi a classe mais vulnerável relacionado a doença. Devendo-se zelar por estes indivíduos conforme suas necessidades, para que assim fosse mantido mesmo que em momentos de crise.

Segundo TARRALO (2015), Atitudes de cuidado, “o ato de cuidar”, assim como profissionalismo e as atribuições, são manifestadas a partir do sentimento de preocupação, a através disso, desse sentimento, conceder apoio, auxílio, demonstrando sensatez e entusiasmo.

Os momentos de distanciamento social foram medidos de precaução à saúde, com intenção de preservação e proteção, porém, a autonomia e a independência do idoso são alicerces para o envelhecimento saudável, sendo necessário a liberdade para exercê-las, respeitando o que é possível quando recomendado. A sociedade precisa ter atenção para evitar atitudes de preconceito, que infantilizam e ridicularizam o idoso.

## Conclusão

Por meio de uma abordagem humanizada, a princípios de precaução cientificamente baseados nas restrições sociais que foram aplicadas, devido à disseminação do coronavírus (SARSCoV-2), teve como foco principal proteger individual e coletivamente a saúde da população, além de informar sobre os riscos e aumentar a conscientização sobre as medidas de prevenção, visando reduzir a propagação do vírus.

Nesse contexto, o isolamento social e a diminuição de contato físico durante o período de pandemia, foram fatores determinante para o adoecimento mental, assim como o envolvimento de outros fatores presentes como; o estresse, o medo, a ansiedade, a culpa e a tristeza que consequentemente podem acarretar um sofrimento psíquico, ocasionando o surgimento de transtornos de pânico, transtornos de ansiedade, e depressão.

Portanto, o isolamento social impactou negativamente a vida do idoso, devido as mudanças que afetaram diretamente o seu cotidiano, não somente a vida dessa população, mas de toda a sociedade. A insegurança associada ao sentimento de medo, entre outros fatores que se acumularam durante o período de pandemia, assim como a sensação de abandono resultando em sofrimentos psicológicos.

## Referências

- ENUMO, Sônia Regina Fiorim; WEIDE, Juliana Niederauer; VICENTINI, Eliana Cristina Chiminazzo; ARAUJO, Murilo Fernandes de; MACHADO, Wagner de Lara. Enfrentando o estresse em tempos de pandemia: proposição de uma Cartilha. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v.37, 2020.
- FARO, André; BAHIANO, Milena de Andrade; NAKANO, Tatiana de Cassia; REIS, Cateie; SILVA, Brenda Fernanda Pereira da; VITTI, Laís Santos. COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. **Estudos de Psicologia (Campinas) [online]**. v. 37, 2020.
- FOGAÇA, Priscila Carvalho; AROSSI, Guilherme Anzilero; HIRDES, Alice. Impacto do isolamento social causado pela pandemia de COVID-19 na saúde mental da população em geral: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**. v. 10, n. 4, 2021.
- GUINÂNCIO, JullyCamara; SOUSA, Júlio Gabriel Mendonça de; CARVALHO, Bianca Lemos de; SOUZA, Ana Beatriz Teodoro de; FRANCO, Amanda de Araujo; FLORIANO, Amanda de Almeida.; RIBEIRO, Wanderson Alves. COVID - 19: Desafios diários e estratégias de enfrentamento diante do isolamento social. **Research, Society nad Development**. v. 9, n. 8, 2020.

HAMMERSCHMIDT, Karina Silveira de Almeida; SANTANA, Rosimere Ferreira. SAÚDE DO IDOSO EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19. **Cogitare Enfermagem**. v. 25, 2020.

LIMA, Rossano Cabral. Distanciamento e isolamento sociais pela Covid-19 no Brasil: impactos na saúde mental. **Physis: Revista de Saúde Coletiva [online]**., v. 30, n. 02, 2020

OLIVEIRA, Erick Michell Bezerra; SILVA, Julianne de Area Leão Pereira da; CARDOSO, Jonas Alves; MATOS, Rubenilson Luna; SILVA, Roberta Taizar Bezerra; PAIXAO, Antonia Larissa Araújo; SILVA, Maria Edina dos Santos; SANTOS, Bruno Leonardo da Silva dos; SANTOS, Bruno Leonardo da Silva dos; ROCHA, Bruna Andrade Gomes. Performance Fisioterapêutica na reabilitação da saúde do idoso. **Research, Society and Development**. v. 11, n.11, 2022.

SILVA, Marcos Vinicius Sousa; RODRIGUES, Jessica de Almeida; RIBAS, Mylena de Souza; SOUSA, Jessica Cristina Santana de Sousa; CASTRO, Thiálita Rebeca Oliveira de Castro; SANTOS, Beatriz Andrade dos; SAMPAIO, Julliane Messias Cordeiro; PEGORARO, Vanessa Alvarenga Pegoraro. O impacto do isolamento social na qualidade de vida dos idosos durante a pandemia de COVID-19. **Revista Enfermagem Brasil**, v. 19 n. 4, 2020.

SCHMIDT, Beatriz; CREPALDI, Maria Aparecida; BOLZE, Simone Dill Azeredo; SILVA, Lucas Neiva; DEMENECH, Lauro Miranda. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v.37, 2020.

SANTOS, Stephany da Silva; BRANDÃO, Gisetti Corina Gomes; ARAUJO, Kleane Maria da Fonseca Azevedo. Isolamento social: um olhar a saúde mental de idosos durante a pandemia do COVID-19. **Research, Society and Development**. v. 9, n. 7, 2020.

SILVA, Thais Bento Lima da; SANTOS, Adriana Nancy Medeiros dos; ALMEIDA, Evany Bettine de; SUZUKI, Milena Yuri; BAPTISTA, Renata Vietas; ORDONEZ, Tiago Nascimento; SILVA, Henrique Salmazo da. Plano de Gestão Gerontológica: a atuação do Gerontólogo e da Associação Brasileira de Gerontologia (ABG) em tempos de Quarentena da COVID-19. **Revista Kairós-Gerontologia**. v.23, (Número Temático Especial 28, “COVID-19 e Envelhecimento”), p. 333-354,2020.

TARALLO; Roberta dos Santos. As relações intergeracionais e o cuidado do idoso. **Revista Kairós: Gerontologia**, v. 18, n. 19, p. 39-55, 2015.