



Revista Científica

# ESPAÇO ACADÊMICO

## MULTIVIX

SERRA

**REVISTA ESPAÇO ACADÊMICO**

**Volume 8, número 2**

**Serra**

**2018**

## EXPEDIENTE

### Publicação Semestral

ISSN 2178-3829

Temática: Multidisciplinar

### Revisão Português

José Renato Siqueira Campos

### Capa

*Marketing* Faculdade Capixaba da Serra/Multivix Serra

Revista Espaço Acadêmico/Faculdade Capixaba da Serra

Serra: (jul./dez. 2018).

Semestral

ISSN 2178 - 3829

1. Produção Científica – Faculdade Capixaba da Serra. II. Título

*Os artigos publicados nesta revista são de inteira responsabilidade de seus autores e não refletem, necessariamente, os pensamentos dos editores.*

### Correspondências

**Coordenação de Pesquisas Faculdade Capixaba da Serra**

Rua Barão do Rio Branco, 120, Colina de Laranjeiras, Serra/ES | 29.167-183

E-mail: [matheus.ssilva@multivix.edu.br](mailto:matheus.ssilva@multivix.edu.br)

**FACULDADE CAPIXABA DA SERRA****DIRETOR GERAL**

Helber Barcellos da Costa

**COORDENAÇÃO ACADÊMICA**

Daniele Drumond Neves

**BIBLIOTECÁRIA**

Alexandra Barbosa Oliveira

**CONSELHO EDITORIAL**

Daniele Drumond Neves

Eliene Maria Gava Ferrão

Matheus de Souza e Silva

**ASSESSORIA CIENTÍFICA**

Aldomar Nascimento Junior	Leonardo Carvalho Caldas
Alexandre Araújo Paes	Ligia Abreu Martins
Ana Gabriela Rangel Poncio Volkers	Lorena do Nascimento Ferreira
Ana Marta Bianchi Aguiar	Lucas de Almeida Gama
Ana Paula Schwanz da Silva	Maria Gabriella Pinheiro Silva
Bruno da Silva Campos	Nathalie Tristão B. Delgado de Lima
Caio Jorge Figueiredo de Oliveira	Patrícia Campos da Rocha Loss
Caroline de Paula Correa Bezerra	Priscila Alves de Freitas
Fernanda Silva de Almeida Resende	Roberta Rangel Batista
Gabriela de Oliveira Rebello	Roger da Silva Rodrigues
Hannah Nicchio Loriato	Rômulo Henrique Arpini
Julia Delboni de Oliveira	Sheila de Souza Muritiba
Jussara Angélica G. N. Sardenberg	Tatiana de Santana Vieira
Ketene Werneck Saick Corti	Valber Ricardo dos Santos
Leandro Siqueira Lima	Vitor Henrique Lorencine Totola

## APRESENTAÇÃO

A Revista Científica ESPAÇO ACADÊMICO é uma revista multidisciplinar, que tem como objetivo contribuir com expansão do conhecimento científico, divulgando artigos de modo a propagar essa leitura na sociedade.

Esta edição traz sete contribuições das áreas de ciências humanas, saúde e exatas. Desta forma, a Revista Científica ESPAÇO ACADÊMICO, da Faculdade Capixaba da Serra – Multivix, pretende contribuir com o estímulo à pesquisa e para divulgação e geração do conhecimento.

Com uma sociedade em mudanças constantes, a pesquisa científica é um instrumento de suma importância na contribuição para o diálogo e renovação do conhecimento, construindo uma realidade mais justa e digna.

Boa leitura!

## SUMÁRIO

<b>POLÍTICAS E CURRÍCULO DA EJA EM SERRA-ES.....</b>	<b>07</b>
Ana Amélia C. da Costa, Cleimara Oliveira, Isabela Carla da Silva, Maria Luiza de Andrade e Naianne Ramos Peixoto.	
<b>CAPITÃES DA AREIA E OUTRAS HISTÓRIAS: RETRATOS DA MARGINALIZAÇÃO JUVENIL CONSTANTE NO BRASIL.....</b>	<b>18</b>
Brunella Venturin Villas e João Menezes Santos Neves.	
<b>O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E A PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÕES.....</b>	<b>40</b>
Eva Alves da Silva e Omar Carrasco Delgado.	
<b>REFLEXÕES ACERCA DA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>53</b>
Juliana Mendes Rocha da Cruz Wady e Omar Carrasco Delgado.	
<b>IMIGRAÇÃO DE BRASILEIROS NA EUROPA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O IMAGINÁRIO A RESPEITO DO TERRITÓRIO EUROPEU.....</b>	<b>72</b>
Roberta Rangel Batista.	
<b>CONHECENDO O PROJETO DE EXTENSÃO “PRODUÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS PARA PUBLICAÇÃO EM PSICOLOGIA”: RELATO DE EXPERIÊNCIA E REFLEXÕES.....</b>	<b>88</b>
Roberta Rangel Batista.	
<b>ANÁLISE DA RELAÇÃO CHUVA-VAZÃO NA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO JUCU – BRAÇO NORTE (ES) .....</b>	<b>97</b>
Marina Nascimento da Costa Lima e Joãozito Cabral Amorim Júnior.	

## POLÍTICAS E CURRÍCULO DA EJA EM SERRA-ES

Ana Amélia C. da Costa<sup>1</sup>  
Cleimara Oliveira<sup>2</sup>  
Isabela Carla da Silva<sup>3</sup>  
Maria Luiza de Andrade<sup>4</sup>  
Naianne Ramos Peixoto<sup>5</sup>

### RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de iniciação científica realizada em 2017 e 2018, na Faculdade Capixaba da Serra - Multivix, por alunas do curso de Pedagogia, e teve como objetivo conhecer a política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Serra/ES, onde a faculdade está localizada. A metodologia é de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de uma pesquisa exploratória e pesquisa bibliográfica sobre a EJA e a EJA no município em questão. Os resultados apontam para os esforços do município em elaborar uma política para implementação da modalidade da EJA com um currículo específico diante de seus desafios e possibilidades da formação escolar de jovens e adultos com uma perspectiva de formação ao longo da vida.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Política Educacional. Serra/ES.

### 1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), no artigo 205, descreve a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, no entanto, historicamente, não é isso que acontece. A oferta de vagas e a possibilidade de manutenção dos alunos em muitas instituições de ensino, com propostas

---

1 Graduada do curso de Pedagogia na Faculdade Capixaba da Serra (MULTIVIX Serra).  
E-mail: anaameliacc@gmail.com.

2 Graduada do curso de Pedagogia na Faculdade Capixaba da Serra (MULTIVIX Serra).  
E-mail: anaameliacc@gmail.com.mara-oliveiraa@hotmail.com.

3 Graduada do curso de Pedagogia na Faculdade Capixaba da Serra (MULTIVIX Serra).  
E-mail: bebellakarla@gmail.com.

4 Graduada do curso de Pedagogia na Faculdade Capixaba da Serra (MULTIVIX Serra).  
E-mail: malualmeidacs@gmail.com.

5 Graduada do curso de Pedagogia na Faculdade Capixaba da Serra (MULTIVIX Serra).  
E-mail: naianne.rp@gmail.com.

pedagógicas de qualidade e relevante, não têm sido desenvolvidas nos anos iniciais nem em etapas posteriores. Um dos motivos que se pode entender como resultado dessa realidade é um número significativo de jovens e adultos que não finalizaram seus estudos na chamada idade regular. Com isso, a procura desses alunos por escolas que ofertem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se a única saída para a formação desses sujeitos, um processo que muitas vezes é marcado de idas e vindas, isto é, de ingressos e desistências. Desse modo, fica claro que a EJA passou a ser uma modalidade de ensino a qual se faz perceber a intrínseca ligação da busca do tempo perdido, onde alunos que se inserem, nesta modalidade, buscam além de mais conhecimento, melhores condições de posicionamento e convivência na sociedade contemporânea.

A diversidade de perfis e de realidades dos sujeitos que compõem a EJA é influenciada por variados aspectos, como idade, condição sociocultural e econômica, relação do indivíduo com o mundo do trabalho e o insucesso escolar com reprovação, o chamado fracasso escolar. Ressalta-se a importância que se considere, comumente, que esses alunos são indivíduos que se encontram há algum tempo afastados da sala de aula, apresentando uma série de questões referentes à sua autoestima e motivação. Nessa realidade, destacam-se, por exemplo, as relações intergeracionais, cujos diálogos podem ser tensionados pelas culturas, experiências vividas e, por vezes, as formas de expressão conflitam com padrões homogêneos.

Prudente e relevante, nesta pesquisa, se faz trazer o olhar do discente sobre o ambiente de ensino e das práticas pedagógicas na EJA, nos quais professores e alunos encontrem-se como sujeitos com a tarefa de provocar e produzir conhecimentos, esses sustentados na perspectiva daqueles que aprendem, relativos a saberes diversos e que contribuem, efetivamente, para a vida dos alunos, já que é um tema frequentemente abordado do ponto de vista das políticas públicas, do plano curricular, das práticas e dos desafios enfrentados pelos docentes.

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de iniciação científica realizado em 2017 e 2018, na Faculdade Capixaba da Serra – Multivix, por alunas do curso de Pedagogia, e teve como objetivo conhecer a política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Serra/ES, onde a



faculdade está localizada. Nessa direção, a investigação considerou para a escolha do tema a função da instituição de contribuir, por meio da pesquisa, para a produção de conhecimento na/para a realidade local. O problema da pesquisa foi: qual é e como é desenvolvido a política educacional voltada para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no município de Serra/ES?

A organização do texto demonstrará o percurso metodológico da iniciação científica, em seguida, uma discussão teórica que fundamenta a metodologia, a prática e os estudos da EJA e, por fim, a apresentação e discussão da EJA em Serra/ES.

## **2 METODOLOGIA**

A composição metodológica do trabalho o insere nas características de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, por se tratar do primeiro passo para uma pesquisa científica (FERRÃO; FERRÃO, 2012). Essa classificação demonstrou-se profícua para o contexto de realização do estudo: a iniciação científica, cuja uma de suas finalidades é a introdução de graduandos no contexto da pesquisa.

A técnica utilizada foi a pesquisa bibliográfica, por meio da qual se buscou conhecer diversas contribuições científicas sobre o tema estudado (FERRÃO; FERRÃO, 2012). Destacam-se as obras de Freire (1987) e Vieira Pinto (1982) sobre a EJA e os textos de Batista (2011) e Martins (2015) sobre a EJA no município de Serra/ES. O estudo e a análise dessas obras constituíram-se como elementos fundamentais para a realização da pesquisa apresentada.

Na etapa de levantamento bibliográfico sobre a temática estudada, constatou-se a reduzida produção acadêmica que discuta a Educação de Jovens e Adultos no cenário do estado do Espírito Santo, especialmente no município de Serra. Fato que corrobora com o reduzido espaço da EJA na formação de professores, inclusive em cursos de Pedagogia. Por isso a necessidade de realização de estudos nessa temática é fundamental para o conhecimento e compreensão dessa modalidade de ensino.

## **3 OS SENTIDOS DA EJA**

Desde os primórdios da EJA até os dias de hoje, a forma de ensinar não se difere com tanta relevância. A trajetória que teve início no século XVI com os jesuítas na catequese de índios continua basicamente a mesma com as donas de casa, os seguranças, funcionários domésticos e aposentados que procuram avanço de vida, seja intelectual e/ou econômico, por meio dos estudos. As semelhanças se encontram em dois pontos: os alunos desta modalidade estão sujeitos ao modelo copista, sem grande preocupação com o desenvolvimento crítico, que advém da época dos jesuítas. Assim como a educação formal serviu para aculturar e “adestrar” os índios, o mesmo ocorre com os estudantes do ensino público. Essas semelhanças na conjuntura nacional se devem a dissociação entre o econômico e o social, o que nos leva a uma desmedida desigualdade socioeconômica.

A educação durante um longo tempo não estava preocupada em atender os jovens e adultos que tiveram sua vida escolar interrompida, seja pela falta de vagas ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis a que vivem. Dessa forma, eles sofrem a exclusão diariamente.

As propostas educacionais para EJA eram marcadas por um conceito compensatório de educação, tentando assim proporcionar apenas a “recuperação do tempo perdido”, não levando em consideração as especificidades de cada indivíduo. Logo, as políticas educacionais voltadas aos mesmos foram quase sempre efetivadas na forma de campanhas emergenciais e/ou aligeiradas (SERRA, 2010).

Dentre os vários fatores que sustentaram a desigualdade está o interesse da classe dominante. Segundo Marx (1974), essa classe promove dentro da sociedade a ideologia que assegura sua existência por meio da divisão do trabalho entre o trabalho intelectual (produção de criticidade) e o braçal (produção material). À classe dominante caberá o primeiro trabalho e à dominada, o segundo. Assim, o sistema de ensino, como todo o sistema que rege a sociedade, seguirá essa premissa.

Paulo Freire (1987), grande influenciador do movimento da pedagogia crítica, censura a educação copista, descolada das discussões sociais do estudante, em que a alfabetização do trabalhador não é associada ao letramento. Freire chama esse processo de educação bancária e propõe uma educação problematizadora, na qual a aprendizagem da leitura e escrita

possibilita também uma leitura de mundo, das situações de desigualdade, de submissão e de exploração entre as classes sociais. Em relação a esta problematização, Vieira Pinto (1982, p. 37) corrobora:

Do ponto de vista do indivíduo, as probabilidades de receber educação diferenciada e de recebê-la em determinado grau dependem de sua posição no contexto social, da natureza de seu trabalho e do valor atribuído a este pelos interesses da consciência social dominante. Para que aumentem as possibilidades de receber educação [...] é necessário que mude o ponto de vista dominante sobre o valor do homem na sociedade, o que só ocorrerá pela mudança de valoração atribuída ao trabalho.

Na perspectiva de Freire e Vieira Pinto, a educação tem a potência de libertar o educando da situação de opressão dominante. A consciência que a educação pode fomentar nos indivíduos ultrapassa, para esses autores, o conhecimento dos conteúdos curriculares, ela é transformadora quando o conhecimento é também compreensão da realidade e possibilita uma transformação para o sujeito e para a sociedade, tal como afirma Vieira Pinto (1982, p. 39):

A sociedade está continuamente equipando seus membros com conhecimentos e atitudes que permitem a sobrevivência do grupo humano. O equívoco das concepções instrumentalistas da educação [...] está em proceder segundo uma perspectiva individualista, acreditando que o motor da educação está no interesse do indivíduo de adaptar-se ao meio social. [...] Na verdade, o motor da educação está no interesse da sociedade em aproveitar para seus fins coletivos [...] a força de trabalho de cada um de seus membros.

### **3 POLÍTICAS ORGANIZADORAS E O CURRÍCULO DA EJA EM SERRA-ES**

A EJA é uma modalidade da educação formal. Dessa forma, ela é organizada por um conjunto de legislação, dentre os quais têm destaque o Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000). Este Parecer é voltado para os sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que ofertam a EJA, onde suas diretrizes são obrigatórias.

De acordo com o documento, o Brasil possui um número significativo de analfabetos. O maior número de analfabetos se constitui de pessoas com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro-brasileiros. Por isso, a EJA representa uma dívida social não reparada para os cidadãos que a leitura e a escrita ainda não foram incorporadas como um bem social, o que é imprescindível para a vivência social hodiernamente.

Especialmente quando se associa a inserção no mercado de trabalho ao nível de escolarização dos sujeitos. Assim, a baixa de escolaridade é preconceituosamente utilizada como uma espécie de vocação para as chamadas funções desqualificadas do mercado (BRASIL, 2000).

Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante (BRASIL, 2000, p. 7).

Além de reparar uma situação histórica, a EJA objetiva também equalizar, nessa perspectiva, a educação:

Deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. [...] Ela possibilita ao indivíduo jovens e adultos retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado (BRASIL, 2000, p. 9).

A EJA assume o sentido de educação ao longo da vida, sendo esse seu sentido maior, de acreditar que todos têm o direito de aprender a qualquer etapa da vida. A função permanente ou qualificadora é a principal função a ser observada na educação de jovens e adultos (BRASIL, 2000).

De acordo com a organização curricular da EJA em Serra/ES (SERRA, 2010), um dos principais desafios dos sujeitos da EJA é conciliar os tempos da vida com os tempos da escola. As tarefas e responsabilidades cotidianas dos sujeitos dificultam a conciliação com a vida estudantil, o que em muitos casos gera o abandono escolar. Assim, a escola precisa mudar de direção para atender a demanda, investir em uma:

[...] mudança que quebra a lógica burocratizadora [...] e permite que os tempos da vida inundem os tempos da escola [...] a escola pode ser vivida como um tempo pleno de possibilidades no qual a vida flui e os processos de aprendizagem e socialização aconteçam para todos (MOLL, 2004, p. 101 apud SERRA, 2010, p. 16).

A organização da EJA nos sistemas de ensino precisa seguir essas funções destacadas no Parecer, uma vez que o currículo da EJA pressupõe uma concepção teórica, prática e metodológica daquelas aplicadas no ensino regular. Destaca-se que a compreensão do sujeito jovem e adulto é o norte para a

elaboração de políticas educacionais nesse campo, que, embora marginalizado nas propostas oficiais, constitui um grande desafio em um país desigual e com muitos problemas socioeconômicos como o Brasil.

Em consonância com esse aparato legal, o município de Serra/ES, para atender a demanda de escolarização de jovens e adultos, elaborou uma proposta voltada para essa modalidade. O município observou que muitos profissionais que atuam no âmbito escolar conceberam a oferta como “um favor” aos sujeitos. Essa visão poderia ser resultado da ausência de uma proposta de formação específica para os profissionais atuantes na EJA, aliada a ausência de disponibilidade de recursos humanos e materiais para que a escola seja utilizada em sua potencialidade (SERRA, 2010).

Por isso, a preocupação da Rede Municipal de Ensino de Serra se organizou para reconfigurar as ações políticas e práticas pedagógicas da EJA. A fim de atender as demandas de escolarização, a Proposta de Implementação da modalidade EJA escutou os profissionais da área e considerou o perfil dos sujeitos da EJA, possibilitando colocar em prática um programa organizado e desenvolvido (SERRA, 2010). Segundo Batista (2011, p. 72):

A implementação da Modalidade EJA é sinalizada como possibilidade de produzir uma política que tome a educação de adultos não como um imperativo econômico, mas como um direito social que aponta para o reconhecimento das trajetórias específicas dos sujeitos jovens e adultos demandatários da EJA.

A proposta pedagógica elaborada no município ressalta a importância dos profissionais que atuam no sistema considerarem toda e qualquer experiência de vida dos alunos, pois eles carregam consigo saberes tecidos ao longo dessa trajetória de vida e têm uma forma peculiar de lidar com o conhecimento. Considerando tal fato, as diretrizes curriculares para a EJA recomendam que “o perfil dos estudantes da EJA e suas situações reais devem constituir o núcleo da organização da proposta pedagógica” (Parecer CNE/CEB N° 11/2000).

Isso implica pensar na estrutura curricular de forma coletiva e democrática em sua totalidade. Em ressonância, o âmbito escolar acolhe os saberes desses jovens e adultos e os utiliza dentro da sala de aula, entrelaçando-os aos conteúdos escolares, dando sentido à vida e à educação desses sujeitos. Esse movimento considera ainda a organização curricular oficial da Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para etapa (SERRA, 2010).

A organização curricular de Serra (SERRA, 2010) é distribuída em quatro etapas: Inicial I, Inicial II, Intermediária e Conclusiva. Elas equivalem ao primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental. Por se tratar da esfera municipal, não é ofertado o ensino médio.

A EJA conta com efetivo trabalho escolar do aluno e do professor desenvolvido sob a orientação deste, totalizando no mínimo 800 (oitocentas) horas anuais, compreendendo no mínimo 640 (seiscentas e quarenta) horas anuais de efetivo trabalho escolar em sala de aula e no mínimo 160 (cento e sessenta) horas anuais organizadas com Atividades Curriculares Diversificadas, que devem ser planejadas e registradas (carga horária, conteúdo desenvolvido, e frequência) de acordo com a proposta de trabalho (SERRA, 2010, p. 18).

O estudo do documento demonstra a preocupação do município em conferir aos sujeitos da EJA o mesmo direito à educação que os alunos do ensino regular: uma educação pública, gratuita e de qualidade é um princípio presente do documento. Entretanto, o próprio documento ressalta que o corpo docente atuante na modalidade é formado por profissionais de contrato temporário, com extensão ou complementação de carga horária. A proposta ideal seria cumprimento da carga horária exigida e dedicação profissional durante a execução de seu trabalho, quebrando assim o mito de que trabalhar no noturno é uma forma de descansar ou de trabalhar menos (SERRA, 2010).

Na tentativa de superar esse e outros desafios da EJA, a Secretaria de Educação do município elaborou uma metodologia de trabalho para o ensino por meio de oficinas de qualificação profissional, também chamadas de oficinas de arte e cultura, com uma proposta transdisciplinar (SERRA, 2010).

Outra experiência de organização da EJA foi por meio de um programa federal chamado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental (PROEJA-FIC). De acordo com Martins (2015), a motivação para a realização da investigação surgiu da curiosidade despertada a partir de uma pesquisa de campo realizada em uma escola municipal no município.

Nessa escola, a EJA ocorria de um modo diferente, pois além da formação geral (em uma escola da rede municipal) havia também uma formação técnica (em uma escola da rede federal), com a experiência do currículo integral. O PROEJA-FIC, objeto de análise de Martins (2015), é um programa de formação inicial e continuada que oferta qualificação profissional a trabalhadores jovens e

adultos. É um programa federal, realizado em parceria com os institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifes) e municípios. Essa experiência visou:

A formação de trabalhadores jovens e adultos para uma perspectiva de mudança de vida e formação humana integral para o mundo do trabalho. Desse modo, propõe ressignificar a inclusão destes educandos nas instituições, fortalecendo suas potencialidades na intenção de dar continuidade nos estudos e fazer uma relação com a formação profissional (MARTINS, 2015, p. 17).

O currículo integrado é a articulação dos conteúdos à realidade dos sujeitos da EJA. Entretanto, a integração curricular não se efetiva simplesmente com a transmissão e aquisição de conteúdo das disciplinas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com a Educação Básica. Integrar sugere a efetiva participação de educandos e educadores da EJA na leitura da realidade, que permite a compreensão das relações para construção aprendizagem (MARTINS, 2015).

Nessa direção, a autora destaca não ser possível pensar em propostas curriculares como lista de conteúdos, o desafio, segundo ela, é pensar os tempos de aprendizagem desses sujeitos e nos tempos da escola.

A sistematização de um currículo na EJA que atende as necessidades desses sujeitos conforme suas especificidades e uma forma de mudar a imagem deste educando que busca uma valorização no mundo do trabalho (MARTINS, 2015, p. 11).

Reflete ainda:

A pesquisa também evidenciou que a oferta de cursos profissionalizantes integrados a educação básica foi uma oportunidade que poucos sujeitos puderam aproveitar diante da demanda de escolarização de trabalhadores jovens e adultos habitantes do município de Serra. Essa constatação reafirma a importância do Programa e de sua continuidade como política pública de estado voltada para trabalhadores jovens e adultos, uma vez que a oferta do PROEJA-FIC [...] teve seu último ano de execução em 2013 e os educandos que concluíram essa etapa da educação básica poderão dar continuidade aos estudos em cursos oferecidos na EJA e no PROEJA ensino médio, por exemplo (MARTINS, 2015, p. 18).

A reflexão de Batista (2011) sobre a EJA vale como argumento para a consideração acima. De acordo com a pesquisadora, “as políticas para a EJA, muitas vezes, são efetivadas com base apenas no valor econômico dessa modalidade, que como temos visto nem sempre se apresenta como uma prioridade para os gestores públicos” (BATISTA, 2011, p. 68). Isso repercute em descontinuidade de programas, diminuição de turmas e escolas que ofereçam essa modalidade de ensino.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos permanece como um desafio para o Brasil, um país em franco desenvolvimento econômico, mas que ainda não consegue assegurar uma educação pública, gratuita e de qualidade para uma parcela significativa de seus cidadãos.

Nas políticas educacionais, a EJA ainda permanece como uma discussão secundária diante do chamado ensino regular, mas desde sua alocação como uma modalidade de ensino ela não pode mais ser alijada da discussão educacional. Nessa perspectiva, os sistemas educacionais devem voltar seus esforços para elaboração de políticas e currículos para a EJA. No que tange ao município de Serra/ES, os estudos de fontes bibliográficas e de documento da Secretaria de Educação constituíram as fontes para o conhecimento da organização política e curricular da EJA. A partir deles, observou-se o empenho em elaborar uma estrutura para que a modalidade pudesse se organizar e desenvolver conforme a legislação normativa federal, considerando ainda parte da perspectiva teórico-metodológica que fundamenta os estudos desse campo educacional.

Por um lado, reconhece-se o esforço do município; por outro, os estudos refletem que muito ainda há de ser feito para a EJA e, especialmente, seus sujeitos. Desse modo, a pesquisa não finda em si, mas ela aponta a perspectiva de continuidade com dados mais atuais, e também com estudos de campo, no qual gestores, educadores e educandos possam ser ouvidos para compreensão da Educação de Jovens e Adultos no município de Serra/ES.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Andrea de Souza. **Políticas públicas de EJA no município da Serra:** (im)possibilidades e desafios do PROEJA-FIC. Trabalho de conclusão de Curso (Mestrado Em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: 1988.

\_\_\_\_. PARECER CNE/CEB n. 11, de 10/05/2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

MARTINS, Cristiane Ribeiro Ventura. **PROEJA-FIC: os desafios da construção de um currículo integrado.** Trabalho de conclusão de Curso (Pós-Graduação em Proeja). Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

MARX, Karl. **O Capital.** v. 1. Coimbra: Centelha, 1974.

SERRA. **Proposta de alteração do projeto de implementação da modalidade EJA no município da Serra.** Serra, 2010.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre Educação de Adultos.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

## CAPITÃES DA AREIA E OUTRAS HISTÓRIAS: RETRATOS DA MARGINALIZAÇÃO JUVENIL CONSTANTE NO BRASIL

Brunella Venturin Villas<sup>1</sup>  
João Menezes Santos Neves<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem a finalidade de vincular Direito e Literatura, com enfoque na criminalização da criança e do adolescente brasileiros. Para este propósito, primeiramente será analisado o histórico das leis de responsabilização de crianças e adolescentes que cometam ato infracional, do Código Penal de 1890 até a Proposta de Emenda Constitucional 171 de 1993. Em seguida, será descrita a aplicação da lei pelos responsáveis, principalmente as medidas socioeducativas privativas de liberdade. Por fim, será realizada a relação entre as duas ciências, Direito e Literatura, com a exploração de obras que demonstram o vínculo pretendido.

**Palavras-chave:** Literatura. Criança. Adolescente. Criminalização.

### ABSTRACT

This article is intended to link Law and Literature, focusing on the criminalization of brazilian children and adolescents. For this purpose, will be first examined the history of children's and adolescent's accountability laws, from the 1890 Penal Code to the Proposed Constitutional Amendment 171/1993. Then will be described the law enforcement, mainly about the educational measures that prevented of freedom.

---

1 Graduada do curso de Direito, pela Faculdade Multivix. E-mail: [brunella.venturin@hotmail.com](mailto:brunella.venturin@hotmail.com).

2 Mestre em Direito, professor na Faculdade Multivix. E-mail: [joãosneves@msn.com](mailto:joãosneves@msn.com).

Finally, will be held the relationship between the two sciences, Law and Literature, with the exploration of works that demonstrate the desired bond.

**Keywords:** Literature. Child. Adolescent. Criminalization.

## 1 INTRODUÇÃO

A Proposta de Emenda Constitucional 171 de 1993 tem sido assunto constante na mídia, gerando diversas reflexões a respeito da mudança das leis que tratam de punir a criança e o adolescente infratores e a mudança destes indivíduos desde a publicação da lei que se encontra em vigor até os tempos atuais. Nesse contexto, como compreender, a partir da Literatura brasileira e sob as críticas da criminologia crítica de Alessandro Baratta e Vera Malaguti Batista, a responsabilização do adolescente e sua aplicação no Brasil?

A discussão torna-se necessária, visto que a Proposta não é aceita por unanimidade entre os brasileiros, por uma série de motivos. São muitas as pessoas que serão afetadas com a possível mudança legislativa, portanto é preciso que se apresente a situação atual e que se explique o que poderá ocorrer no caso da alteração.

Será realizado um estudo cronológico das leis que abordaram a responsabilização de crianças e adolescentes pelos atos infracionais cometidos. Inicia-se no Código Penal de 1980 e segue até a lei atual, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990. Por fim, explica-se a Proposta de Emenda Constitucional 171 de 1993, que está em tramitação legislativa.

Uma exploração da aplicação da legislação atual, baseada em documentários, estatísticas e relatórios, será apresentada. Será discutida principalmente a internação, medida socioeducativa privativa de liberdade mais extrema aplicada ao adolescente infrator.

A concepção de ciência pós-moderna<sup>6</sup> define que não devem ser impostos limites entre as ciências, e sim flexibilizá-las, questionando-as de forma interdisciplinar. Assim, traremos a Literatura ao Direito. Serão abordados três livros, de diferentes décadas, que narram a vida de crianças e adolescentes criminalizados: *Capitães da Areia*, escrito em 1937 por Jorge Amado; *Pixote – A Infância dos Mortos*, escrito em 1977 por José Louzeiro; *Cidade de Deus*, escrito em 1997 por Paulo Lins.

Para o presente estudo será utilizado o método dialético, totalizante da realidade, que se mostra interdependente e inter-relacionado entre os fatos e fenômenos que a constitui<sup>7</sup>. A escolha do método se dá pela busca da compreensão dos fatos dentro de um contexto político, social e econômico.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 A RESPONSABILIZAÇÃO DO MENOR INFRATOR NO BRASIL

O Código Penal de 1890 definia, em seu artigo 27, que não eram criminosos os menores de 9 (nove) anos de idade<sup>8</sup>. Tal determinação permitia que crianças a partir dessa idade fossem tratadas como adultos, tanto no julgamento quanto na aplicação da pena.

Lançadas em celas com adultos de diversos tipos, as crianças detidas estavam sujeitas a riscos imensuráveis. O caso do menino Bernardino<sup>9</sup>, em 1926, tornou-se famoso e foi divisor de águas no tratamento de jovens infratores.

Bernardino, engraxate de 12 anos de idade, foi preso após jogar tinta na roupa de um cliente que se recusou a pagar pelo polimento realizado em seus sapatos. Sem possibilidade de um julgamento justo, o menino conviveu com

---

<sup>6</sup> SIQUEIRA, Holgónsi Soares Gonçalves. CIÊNCIA PÓS-MODERNA. **A Razão**. Santa Maria. 22 abr. 2004. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/cienciapos-moderna.html>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

<sup>7</sup> DINIZ, Célia Regina; SILVA, Iolanda Barbosa da. O método dialético e suas possibilidades reflexivas. Campina Grande; Natal: Eduep, 2008.

<sup>8</sup> BRASIL. Decreto n. 847, de 11 de outubro de 1890. Código Penal dos Estados Unidos do Brasil.

<sup>9</sup> ARQUIVO S: EM 1927, O BRASIL FIXAVA A MAIORIDADE PENAL EM 18 ANOS. Reportagem de Ricardo Westin. Edição de Maurício Muller. *Jornal do Senado*, 07 de julho de 2015. (8 min)

cerca de 20 adultos na cadeia, apanhou e foi violentado. Bernardino acabou em um hospital e sua história ganhou notoriedade pelo depoimento dos médicos que o atenderam, que se revoltaram com a situação.

Pouco mais de um ano depois, em 12 de outubro 1927, foi assinada a primeira lei brasileira dedicada a proteção infância e adolescência, o Código de Menores<sup>10</sup>. O referido código estabeleceu diversas normas de assistência à criança, inclusive a intervenção estatal nas relações familiares, e, em seu Capítulo II, determinou que o jovem é penalmente imputável até os 17 anos e poderia responder por seus crimes a partir dos 18 anos completos.

O Código de 1927 foi substituído em 1979 por um redigido na ditadura militar. Tanto o novo código quanto o revogado tratavam, na maioria de seus artigos, do infrator e das punições a ele impostas<sup>11</sup>. O próprio substantivo "menor" era utilizado de forma pejorativa, no contexto que denotava vadio, delinquente.

Assim seguiu até o surgimento, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990. Abordando direitos, o ECA é voltado para todas as crianças e adolescentes brasileiros, quaisquer sejam suas realidades, respeitando a condição peculiar da pessoa em desenvolvimento<sup>12</sup>. Dentre os direitos elencados, podemos destacar o do devido processo legal, acabando, ao menos formalmente, com a prisão arbitrária dos menores.

A peculiaridade da condição da pessoa, em desenvolvimento, se dá no fato de que crianças e adolescentes estão em situação de maior vulnerabilidade e detêm todos os direitos dos adultos, com as devidas adaptações à idade, ao grau de desenvolvimento físico ou mental e à capacidade de discernimento<sup>13</sup>. Essa condição deve ser levada em conta na interpretação de toda a Lei

---

<sup>10</sup> BRASIL. Decreto n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Código de Menores.

<sup>11</sup> WESTIN, Ricardo. Crianças iam para a cadeia no Brasil até a década de 1920. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/07/07/criancas-iam-para-a-cadeia-no-brasil-ate-a-decada-de-1920>> Acesso em 08 de outubro de 2015.

<sup>12</sup> BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

<sup>13</sup> COSTA, Antônio Carlos G. da. A condição peculiar da pessoa em desenvolvimento. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/noticias/especiais/a-condicao-peculiar-da-pessoa-em-desenvolvimento>> Acesso em 15 de outubro de 2015.

8.069/1990, sendo frisada em diversos artigos desta, e reforçada no artigo 227 da Constituição Federal de 1988<sup>14</sup>, ao tratar especialmente de medidas privativas de liberdade, *in verbis*:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

(...)

§ 3º O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

(...)

V - obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade;

O Estatuto da Criança e do Adolescente trouxe também, em seu artigo 103, o conceito de *ato infracional*, que é "a conduta descrita como crime ou contravenção penal" praticada por aqueles aos quais se dirige o Estatuto, crianças ou adolescentes. Uma nova nomenclatura trouxe novas sanções, nomeadas *medidas socioeducativas*. Tais alterações se deram pela necessidade de um tratamento diferenciado à pessoa em desenvolvimento. Afinal, uma penalização rigorosa a um ser humano em formação poderia trazer danos irreparáveis à sua personalidade<sup>15</sup>.

O artigo 171 e seguintes da Lei 8.069/1990 definem como deverá ser apurado o ato infracional atribuído ao adolescente, definidos por seu artigo 2º, sempre respeitando a ampla defesa e o devido processo legal. Confirmada a prática do ato, passa-se à aplicação das medidas, conforme artigo 112 da mesma Lei.

Destaca-se o §1º do referido artigo, que define que "medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias

---

<sup>14</sup> BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

<sup>15</sup> MINAS GERAIS. Ministério Público de Minas Gerais. Medidas Socioeducativas - Apontamentos sobre a política socioeducativa segundo as diretrizes estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente. Belo Horizonte: 2014.

e a gravidade da infração”, dando mais importância às condições pessoais do adolescente que à infração em si.

A internação, em estabelecimento educacional, disposta no inciso VI, pode ter dupla finalidade: manter a ordem pública ou garantir a segurança pessoal do adolescente<sup>16</sup>. Deve ser aplicada de forma excepcional e nos moldes dos artigos 121 e seguintes da mesma lei, só podendo ser determinada em três situações, definidas no artigo 122: ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa; reiteração no cometimento de outras infrações graves; ou descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta. Além disso, as unidades de internação "devem ter, em seus quadros, profissionais capacitados a reconhecer e reportar ao Conselho Tutelar suspeitas ou ocorrências de maus-tratos", conforme redação do artigo 94.

O artigo 105, por sua vez, determina que "ao ato infracional praticado por criança corresponderão as medidas previstas no art. 101" da mesma Lei, que trata das medidas de proteção. A criança praticante será encaminhada ao Conselho Tutelar ou, na falta deste, à autoridade judiciária, que definirá a melhor medida a ser aplicada.

A aplicação de medidas de proteção tem por base a noção de que a criança é um ser sem capacidade suficiente de entender o ato cometido.

Isto posto, verifica-se que o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê a responsabilização pelo ato cometido por pessoa até 18 (dezoito) anos de idade, porém com os objetivos específicos de ressocialização, recuperação e proteção do praticante.

Passados três anos da publicação do Estatuto, em 1993, é redigida a Proposta de Emenda Constitucional 171, proposta pelo ex-deputado Benedito Domingos, que tem como objetivo a alteração do artigo 228 da Constituição Federal, reduzindo a maioria penal de 18 para 16 anos de idade. O autor alega que a fixação da idade de responsabilização penal de 18 anos,

---

<sup>16</sup> DISTRITO FEDERAL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal. Medidas Sócio Educativas. Coleção Conhecendo a 1ª VIJ do DF. Brasília: 2011.

determinada no Estatuto Criminal de 1940, está ultrapassada. Defende que um adolescente contemporâneo aos 16 anos já possui plena capacidade de discernimento de seus atos<sup>17</sup>.

O então deputado defende, na justificção da Proposta, que o critério biológico não poderia ser utilizado para a responsabilização por um ato, e sim uma análise mental do jovem infrator. Benedito afirma que "a liberdade de imprensa, a ausência de censura prévia, a liberação sexual, a emancipação e independência dos filhos cada vez mais prematura, a consciência política que impregna a cabeça dos adolescentes", dentre outros, mudaram a mentalidade do adolescente. Ocorre que, ressalvadas as evoluções tecnológicas e estruturais, a realidade social do adolescente marginal de nosso tempo é extremamente semelhante ao adolescente marginal da década de 1940.

Na apresentação de seus motivos, Benedito tenta convencer seu leitor de que a alteração pretende beneficiar o adolescente.

A presente Proposta de Emenda à Constituição tem por finalidade dar ao adolescente consciência de sua participação social, da importância e da necessidade mesmo do cumprimento da lei, desde cedo, como forma de obter a cidadania, começando pelo respeito à ordem jurídica, enfim, o que se pretende com a redução da idade penalmente imputável para os menores de 16 anos é dar-lhes direitos e consequentemente responsabilidade, e não puni-los ou mandá-los para a cadeia. (DOMINGOS, 1993)

Em termos práticos, a proposta pretende alterar a nomenclatura da conduta do maior de 16 (dezesseis) anos, de ato infracional para crime, e, a partir daí, passar a aplicar a esses adolescentes as penas previstas no Código Penal no lugar das medidas socioeducativas do ECA. As penalidades do referido Código têm característica punitiva e, em geral, são cumpridas em estabelecimento penal, bem diversas da ideia pedagógica de ressocialização e proteção do Estatuto.

## 2.2 A APLICAÇÃO DO ECA NA PUNIÇÃO DO ADOLESCENTE INFRATOR

---

<sup>17</sup> BRASIL. Projeto de Emenda à Constituição N. 171, de 1993 (do Sr. Benedito Domingos). Diário do Congresso Nacional, Brasília, Seção I, 27 de outubro de 1993. p. 23062-23965.



Analisar a etimologia de "socioeducativa" é simples. *Socio* vem de social ou sociedade, e nos remete a uma das funções declaradas das medidas, a ressocialização do adolescente infrator. *Educativa*, por sua vez, é adjetivo de educar, do latim *educere*, palavra formada por *ex* (fora) e *ducere* (conduzir), ou seja, "direcionar para fora"<sup>18</sup>. Uma medida socioeducativa, portanto, é uma providência que conduzirá o adolescente ao externo de si, mostrando a problemática de sua conduta e ressocializando-o.

As medidas socioeducativas são exploradas em diversos artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente. Todo o Capítulo IV<sup>7</sup> do Estatuto se dedica a relacioná-las, descrevê-las e determinar a forma que deverão ser executadas. Portanto, aparenta ser simples seguir as determinações da Lei e fiscalizar os responsáveis por isso. Deveria ser.

As normas do direito da criança e do adolescente melhoraram muito nas últimas décadas, porém sua aplicação à realidade segue no sentido oposto. A adequação do programa constitucional e legislativo enfrenta "lentidão e obstáculos materiais e ideológicos", segundo Baratta, em prefácio do livro de Malaguti Batista (2003, p. 27), isso se dá principalmente nas medidas privativas de liberdade.

O Direito da Criança e do Adolescente é ramo jurídico autônomo, porém a cada dia se assimila mais ao Direito Penal. As instituições de cumprimento de medidas privativas de liberdade diferenciam-se de penitenciárias apenas pelo nome e pela idade dos internos. A estrutura precária, a ausência de recursos e o tratamento desumanizador são, infelizmente, características de ambos os sistemas.

Durante a adolescência, há a transformação física e a construção da identidade pessoal do indivíduo<sup>19</sup>, e o artigo 17 do ECA<sup>7</sup> determina que seja respeitada a inviolabilidade da integridade do adolescente, inclusive a

---

<sup>18</sup> Dicionário Etimológico, 7Graus. Disponível em <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/>>. Acesso em 03 de novembro de 2015.

<sup>19</sup> SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. Estudos de Psicologia, São Paulo, p.107-115, 28 abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17240.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2015.

preservação de sua imagem, identidade e valores. O respeito, por óbvio, também é direito do adolescente privado de liberdade. Ocorre que, ao chegar à entidade de internação, o adolescente deixa de ser indivíduo. Raspa-se o cabelo, veste-se um uniforme e torna-se uma matrícula<sup>20</sup>.

O Conselho Nacional do Ministério Público elaborou, recentemente, relatório<sup>21</sup> a respeito das unidades de internação brasileiras. Os dados colhidos seriam chocantes, não fosse o conhecimento que todos já temos a respeito das instalações, mas insistimos em ignorar.

(...) o cumprimento das medidas socioeducativas, especialmente as restritivas de liberdade – internação e semiliberdade – está muito longe do modelo do ECA: os espaços que deveriam ser de ressocialização mais se assemelham a presídios e penitenciárias, com altos índices de superlotação, em alguns Estados, e pouquíssimas oportunidades de formação educacional e profissional. (BRASIL, 2015)

Das 27 unidades federativas brasileiras, o CNMP averiguou<sup>16</sup> que 17 estão com superlotação nas instituições e 19 têm mais de metade delas em condições insalubres. Salas de aula, locais para ensino profissionalizante e espaços reservados para prática de atividades esportivas, culturais e de lazer, também são escassos em grande parte dos imóveis. Em suma, o artigo 124<sup>22</sup>, que trata dos direitos do adolescente privado de liberdade, tem todos os seus incisos que tratam das condições de alojamento descumpridos, na maioria do país.

A "rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração", disposta no artigo 123, também não tem sido aplicada nem em unidades de internação nem de semiliberdade. Os responsáveis pelas instituições alegam que a superlotação impossibilita a separação dos adolescentes.

---

<sup>20</sup> O JUÍZO. Direção de Maria Augusta Ramos. Produção de Diler Trindade. Roteiro: Maria Augusta Ramos. Rio de Janeiro: Nofoco, 2007. (90 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3LtzzwxKBiw>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

<sup>21</sup> BRASIL. CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. Um olhar mais atento nas unidades de internação e semiliberdade para adolescentes. Brasília, 2015. 96 p. Resolução 67/2011. Disponível em: <[http://www.cnmp.gov.br/portal/images/Um\\_Olhar\\_mais\\_Atento\\_09.06\\_WEB.pdf](http://www.cnmp.gov.br/portal/images/Um_Olhar_mais_Atento_09.06_WEB.pdf)>. Acesso em: 06 nov. 2015.

<sup>22</sup> BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nas unidades de internação femininas, além da mesma problemática estrutural das masculinas, não há, em esmagadora maioria, espaço reservado a adolescentes lactantes e seus filhos, de até seis meses de idade. Tal fato nos permite dizer que não apenas vários direitos das adolescentes são feridos, como também o dos recém-nascidos de amamentarem e conviverem com a genitora.

Não se pode esperar ressocialização de adolescentes amontoados em alojamentos superlotados, e ociosos durante o dia, sem oportunidade para o estudo, o trabalho e a prática de atividades esportivas. (BRASIL, 2015)

Dentre as diferenças entre um adolescente interno e um presidiário comum está o cálculo do tempo de privação de liberdade. Embora o Estatuto siga o princípio da brevidade, pelo qual a internação será cumprida pelo menor tempo possível, este não possibilita a aplicação de prazo determinado no cumprimento, apenas o mínimo de 6 (seis) meses. O adolescente internado é reavaliado após esse tempo e a cada intervalo de igual período, podendo permanecer em internação por até 3 (três) anos. No Código Penal<sup>23</sup>, o crime tem prazos claros para cada tipo cometido, com atenuantes, agravantes e progressões de regime definidos. Assim, não são raros os casos de adolescentes e adultos que tiveram condutas similares, mas os primeiros permanecem internados pelo prazo máximo enquanto os outros voltam às ruas em relativamente pouco tempo.

Após a análise destes resultados, é fácil perceber que a Proposta de Emenda Constitucional 171/1993 apenas formalizará o absurdo já vivido pelo adolescente infrator. A diferença se dará apenas no tipo de companheiro de cela que este terá, adultos de todos os tipos. Uma alteração penal não necessariamente traz uma alteração social. É preciso tratar a causa da violência e aplicar a legislação já vigente. Criar novos mecanismos de punição não reduz o problema, apenas transfere a responsabilidade do Estado para com o adolescente, passando de educador para punidor.

Diante dos dados colhidos pelo CNMP, resta a certeza de que o Estatuto da Criança e do Adolescente tem uma linda ideologia a respeito da

---

<sup>23</sup> BRASIL. Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal.

ressocialização do adolescente infrator, porém nunca foi efetivamente implantado. De forma brilhante, no prefácio da obra de Vera Malaguti Batista, Alessandro Baratta sintetiza<sup>24</sup>: no sistema socioeducativo brasileiro "utopia concreta é a legalidade constitucional, e a realidade material, a defesa com todos os meios do *status quo* das relações sociais, é a subversão, caso esta palavra ainda possua sentido."

### 2.3 O ADOLESCENTE INFRATOR DA LITERATURA BRASILEIRA

A criminalização da criança e do adolescente brasileiros não é fenômeno recente. E não é preciso ir fundo nas estatísticas para descobrirmos que ela sempre teve um padrão.

"(...) os componentes ideológicos, a teoria e os estereótipos - que condicionam a seletividade do sistema e que, com o estudo da jurisprudência da 2ª Vara de Menores da cidade do Rio de Janeiro, podem ser verificados – aparecem da mesma maneira, desde as primeiras décadas do século, seja naquela cidade ou em qualquer outra do país.

"(...) nos processos dos anos 1968-1988, os serviços psicológicos e psiquiátricos do Rio continuam a definir o jovem pobre com as mesmas categorias com que era definido nos anos trinta." (BARATTA, 2003, p. 19)

A literatura de uma época é retrato da sociedade descrita por um contemporâneo, assim, a partir dela, analisaremos a criminalização infantil.

Os contextos históricos de cada década são bem diferentes, no entanto, será verificado que os contextos sociais são extremamente semelhantes. Os meninos dos livros estudados vivem à margem da sociedade e são frequentemente criminalizados, história corriqueira nas grandes cidades modernas.

### 2.4 A LITERATURA NO DIREITO

---

<sup>24</sup> BARATTA, Alessandro. Prefácio. In: BATISTA, Vera Malaguti. *Díficeis Ganhos Fáceis: Drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003. p.28.

A união entre as duas ciências amplia a compreensão de ambas. Criadas pelo homem, retratam e acompanham o desenvolvimento da sociedade, refletindo seus costumes e histórias. Podem ser consideradas instrumentos de controle, ao passo que o Direito define permissões e proibições e a Literatura traz experiências, vividas pelas personagens fictícias ou reais, que estimulam ou desestimulam o leitor a tomar certas atitudes.

Ademais, a Literatura antecipa resultados, a partir da prática de suas criações, o que é de grande valia ao legislador, visto que a função social do Direito é a prevenção de conflitos, em busca do bem comum. Há o aprendizado de o que pode ou não funcionar, evitando repetir erros. A esse respeito, Alessandro Baratta afirma<sup>25</sup> que "(...) o melhor poeta, ao fazer da realidade uma metáfora, nos ajuda a reconhecer o sentido e manter a distância e a liberdade necessárias na luta para melhorá-la (...)".

O Brasil ainda caminha devagar na interdisciplinaridade entre Direito e Literatura, o que torna necessária a ampliação da discussão a respeito.

Arnaldo de Sampaio Moraes Godoy escreveu em *O Direito na Literatura* (2003, p.133):

A tradição literária ocidental permite abordagem do Direito a partir da arte, em que pese a utilização de prisma não-normativo. Ao exprimir visão do mundo, a Literatura traduz o que a sociedade pensa sobre o Direito. A literatura de ficção fornece subsídios para compreensão da Justiça e de seus operadores.

A literatura pode ser admirada por diversos tipos de leitores, provavelmente de forma diferente por cada um, mas sempre levará a uma reflexão. O Direito, no entanto, tem público específico, que o estuda de forma propositada. A presença do Direito na Literatura amplia tanto a disseminação do Direito quanto sua compreensão, visto que a arte literária é a representação do real, mesmo quando fictícia.

Além disso, a literatura causa uma comoção que a lei crua não é capaz de atingir, visto que o leitor, mesmo que inconsciente, se coloca no contexto da

---

<sup>25</sup> BARATTA, Alessandro. Prefácio. In: BATISTA, Vera Malaguti. *Difíceis Ganhos Fáceis: Drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003. p.33.

personagem, dando a esse uma visão macro do problema e trazendo novas possibilidades de solução da lide. Como brilhantemente disse Vera Karam<sup>26</sup>, “a literatura surge como uma metáfora que o direito usa para tentar articular uma boa solução para aquilo que é chamado a responder”.

## 2.5 CAPITÃES DA AREIA - 1937<sup>27</sup>

Capitães da Areia, obra de Jorge Amado, se passa na Bahia da década de 1930 e retrata a rotina de crianças e adolescentes que moram nas ruas de Salvador.

Em 1937, ano de publicação da obra, o Brasil entrava no Estado Novo e ainda vigorava o Código de Menores de 1927.

A narrativa descreve a vida de um grupo de meninos na cidade de Salvador, na década de 1930. Meninos comuns, órfãos, abandonados, frutos de famílias sem estrutura.

Não são um bando surgido ao acaso, coisa passageira na vida da cidade. É um fenômeno permanente, nascido da fome que se abate sobre as classes pobres. Aumenta diariamente o número de crianças abandonadas. (AMADO, 1996, p. 389).

(...) vivera sozinho nas ruas da cidade, hostilizado pelos homens que passavam, empurrado pelos guardas, surrado pelos moleques maiores. Nunca tivera família. Vivera na casa de um padeiro a quem chamava meu padrinho e que o surrava. (AMADO, 2008, p.32)

A falta de oportunidade e necessidade de sobrevivência leva as crianças a cometerem pequenos delitos, e à dura sobrevivência nas ruas e nos reformatórios. Os meninos criam uma organização própria, e passam a viver em um velho trapiche abandonado como uma grande família.

Os adolescentes ditos delinquentes no livro seguem o mesmo padrão de hoje: negros, pobres e errantes. A este respeito, o Juiz de Menores, personagem

---

<sup>26</sup> BARAN, Katna. Onde o direito e a literatura se encontram. Gazeta do Povo. Curitiba, p. 1-2. 22 mar. 2013. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/justica-direito/onde-o-direito-e-a-literatura-se-encontram-b2yn714yocf2hz62cladr6p1q>>. Acesso em: 05 jun. 2015.

<sup>27</sup> AMADO, Jorge. Capitães da Areia. 1ª Edição. Brasil: Companhia das Letras, 2008.

do livro, demonstra conhecimento das ideias positivistas criminológicas de Cesare Lombroso, o que justifica parcialmente sua conduta ao longo da história.

- É o chefe dos tais de Capitães da Areia. Veja... O tipo do criminoso nato. É verdade que você não leu Lombroso... Mas se lesse, conheceria. Traz todos os estigmas do crime na face. Com esta idade já tem uma cicatriz. Espie os olhos... Não pode ser tratado como um qualquer. (AMADO, 2015, p.176)

O mesmo Juiz comenta, elogiosamente, logo no primeiro capítulo a estrutura dos reformatórios.

Ainda nestes últimos meses que decorreram mandei para o Reformatório de Menores vários menores delinquentes ou abandonados. Não tenho culpa, porém, de que fujam, que não se impressionem com o exemplo de trabalho que encontram naquele estabelecimento de educação e que, por meio da fuga, abandonem um ambiente onde se respiram paz e trabalho e onde são tratados com o maior carinho. Fogem e se tornam ainda mais perversos, como se o exemplo que houvessem recebido fosse mau e daninho. (AMADO, 2015, p. 14)

Porém, logo em seguida, é rebatido por uma senhora costureira, que descreve o reformatório em sua realidade.

Eu queria que seu jornal mandasse uma pessoa ver o tal do reformatório para ver como são tratados os filhos dos pobres que têm a desgraça de cair nas mãos daqueles guardas sem alma. Meu filho Alonso teve lá seis meses e se eu não arranjasse tirar ele daquele inferno em vida, não sei se o desgraçado viveria mais seis meses. O menos que acontece pros filhos da gente é apanhar duas e três vezes por dia. (...) há de ver que comida eles comem, o trabalho de escravo que têm, que nem um homem forte aguenta, e as surras que tomam. (AMADO, 2015, p. 17)

Na mesma linha da senhora, o Padre José Pedro define.

As crianças no aludido reformatório são tratadas como feras, essa é a verdade. (...) em vez de conquistarem as crianças com bons tratos, fazem-nas mais revoltadas ainda com espancamentos seguidos e castigos físicos verdadeiramente desumanos. Eu tenho ido lá levar às crianças o consolo da religião e o encontro pouco dispostas a aceitá-lo devido naturalmente ao ódio que estão acumulando naqueles jovens corações tão dignos de piedade.

Os reformatórios da ficção em nada devem aos reformatórios da realidade, e muito se assemelham às unidades de internação de nosso tempo.

Já nesta época, a sociedade já desconstruía a criança em monstro. Margarida Santos, personagem do livro, declara: "isso não são crianças, são

ladrões. Velhacos, ladrões. Isso não só são crianças. São capazes até de ser dos Capitães da Areia... Ladrões - repetiu com nojo." (AMADO, 2003)

A opinião da personagem é bastante parecida com parte de nossa sociedade moderna, a exemplo da fala do deputado estadual Coronel Telhada, feita em audiência pública da Comissão Especial da Maioridade Penal. "Ninguém aqui está falando em prender meninos e meninas. Esse é um jogo de palavras. Estamos falando de assassinos, estupradores, assaltantes"<sup>28</sup>.

## 2.6 PIXOTE - A INFÂNCIA DOS MORTOS - 1977<sup>29</sup>

*Pixote* foi escrito por José Louzeiro e publicado em 1977. Sua história talvez seja a mais impressionante, mas não pela ficção, e sim pelos fatos que se seguiram após sua publicação.

Os personagens centrais da narrativa também são um grupo de meninos de rua, mas, ao contrário dos Capitães, esses não são tão organizados, apesar de terem um líder, e acabando por envolverem-se com drogas e traficantes adultos. Ao longo da história, os meninos são enviados a reformatórios, onde sofrem diversos tipos de abuso, e muitos acabam morrendo.

A obra fez muito sucesso e foi adaptada para o cinema, em 1981, com o título *Pixote, a Lei do Mais Fraco*<sup>30</sup> e direção de Hector Babenco. O personagem principal da película, assim como a maioria das crianças, foi interpretado por Fernando Ramos da Silva, garoto pobre de Diadema - SP.

A fama explosiva do menino ator o ajudou a conseguir papel em uma novela, porém, sem alfabetização, Fernando não conseguia decorar bem o roteiro. E o sucesso durou pouco, restando ao garoto as opções que a periferia

---

<sup>28</sup> VITAL, Antônio; ASSUMPTÃO, Regina Céli. Audiência confronta dados sobre crimes praticados por adolescentes.2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/SEGURANCA/487360-AUDIENCIA-CONFRONTA-DADOS-SOBRE-CRIMES-PRATICADOS-POR-ADOLESCENTES.html>>. Acesso em: 04 maio 2015.

<sup>29</sup> LOUZEIRO, Jose. *Pixote: infância dos mortos*. São Paulo: Agir, 2012.

<sup>30</sup> PIXOTE, a Lei do Mais Fraco. Direção de Hector Babenco. Produção de Sylvia B. Naves. São Paulo: Embrafilmes, 1981. (128 min.), son., color.



oferecia<sup>31</sup>. Fernando morreria recém-saído da adolescência, aos 19 anos. Em um contexto questionável, a polícia atribuiu a ele e um colega de 16 anos a autoria de um roubo, perseguindo-os e assassinando Fernando<sup>32</sup>.

Alguns dias depois, os policiais envolvidos assumiriam o assassinato e confessaram forjar um ataque de Fernando, para justificar o próprio crime.

A perseguição policial aos jovens pobres não é raridade em nosso tempo. São diversas as notícias de adolescentes desaparecidos ou mortos em situações pouco justificáveis.

## 2.7 CIDADE DE DEUS – 1997<sup>33</sup>

Baseado na experiência do próprio autor, Paulo Lins, Cidade de Deus não aborda um grupo de meninos, e sim a história de um conjunto habitacional homônimo à obra. Nessa comunidade, personagens nascem, crescem, descobrem o crime e, muitas vezes, morrem.

Famílias desestruturadas são o padrão na comunidade.

O menino foi criado somente pela mãe — seu avô materno a expulsou de casa quando ela engravidou. A patroa fez a mesma coisa. Desesperada, antes mesmo de dar à luz, caiu na prostituição. (...) Pelé nunca frequentou a escola. Ainda menino já roubava alimentos na feira, batia carteiras dos transeuntes do centro da cidade. (LINS, 2012, p. 73)

As crianças do livro dividem-se entre as brincadeiras de bola e pipa e a tentação de ascender socialmente, no envolvimento com o crime.

Os dois sabiam que, mais dia, menos dia, a boca seria descoberta pela polícia. Por isso aos sábados, dia de maior movimento, pediam a Chinelo Virado, então com dez anos, para colocar uma pipa no alto e debicar para a esquerda caso a polícia aparecesse de repente. (LINS, 2012, p. 77)

---

<sup>31</sup> IMDB. **Pixote: A Lei do Mais Fraco**. Disponível em: <[http://www.imdb.com/title/tt0082912/?ref\\_=ttfc\\_fc\\_tt](http://www.imdb.com/title/tt0082912/?ref_=ttfc_fc_tt)>. Acesso em: 08 nov. 2015.

<sup>32</sup> DIAS, Paulo Eduardo. Execução do ator Pixote pela PM completa 28 anos. Carta Capital, São Paulo, 28 set. 2015. Editora Confiança. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/execucao-do-ator-pixote-pela-pm-completa-28-anos-3111.html>>. Acesso em: 08 nov. 2015.

<sup>33</sup> LINS, Paulo. Cidade de Deus. Rio de Janeiro: Planeta, 2012.

Inho gostava de levar as armas até perto do local a ser assaltado e entregá-las aos bandidos. Entretanto, a sua mentalidade de menino de seis anos de idade não discernia o que estava fazendo. Sabia que era errado, mas ter sempre um trocado no bolso para as guloseimas, as figurinhas dos álbuns dos times de futebol, as pipas, a linha, as bolas de gude e o pião valia a pena. (LINS, 2012, p. 116)

Pedi a Otávio, garoto de sete anos de idade, para chamar Pardalzinho e, antes de o garoto largar o pião nas mãos dos amigos, esticou-lhe a mão com uma nota de dez cruzeiros. O menino pegou a nota, sorriu e saiu em disparada. (LINS, 2012, p. 134)

Em uma das passagens do livro, *Filé com Fritas*, uma criança de apenas oito anos, discute com Cenoura, o dono da boca.

— Vai formar bonde porra nenhuma! Tu tem que parar com essa onda de roubar e procurar uma escola... Tu é criança, rapá! — disse Bonito.

— Meu irmão, eu fumo, eu cheiro, desde nenenzim que peço esmola, já limpei vidro de carro, já trabalhei de engraxate, já matei, já roubei... Não sou criança não. Sou sujeito homem! (LINS, 2012, p. 233)

"Sujeito homem" é uma expressão constante no texto de Lins. Em uma leitura superficial, pode parecer, simplesmente, sinônimo de adulto. Dentro do contexto social dos personagens, é um claro posicionamento como indivíduo, como ser, como titular de direitos.

Não há que se discutir se um indivíduo de oito anos é criança. Seja em sentido biológico, psicológico ou legal. Ocorre que o esquecimento estatal que vivem as sociedades marginais faz com que conceitos sejam distorcidos, tanto para quem está dentro quanto para quem está fora delas. A ver a opinião, já citada, de alguns defensores da PEC 171.

“Sim, é errado uma criança na delinquência, mas muito mais errado é não ter ninguém para dar um dinheirinho para saciar os seus desejos infantis”, disse o delegado na Gávea quando proibiu os detetives de espancá-lo na primeira vez em que fora surpreendido com uma garrucha numa sacola de papel. (LINS, 2012, p. 116)

O tratamento dado pela polícia aos adolescentes é o mesmo presenciado nas outras obras. Abuso de poder, detenções arbitrárias e desrespeito são características marcantes dos personagens policiais da narrativa de Paulo Lins.

Sargento Linivaldo entrou de serviço no outro dia. (..) Pardalzinho, ainda menor de idade, jurara por todos os santos não ser ele o ladrão, mesmo assim apanhou durante os três dias passados ali.

Foi nessa época que prometeu para si mesmo ser bandido quando crescesse e ter motivos verdadeiros para levar porrada da polícia. (LINS, 2012, p. 205)

O caráter ressocializador mostra-se claramente deturpado. Na corrompida aplicação da lei, a criança aprende a cultivar o ódio.

### 3 CONCLUSÃO

O sistema socioeducativo brasileiro apresenta ideal (declarado) de ressocialização e proteção do adolescente infrator. Abrigado em uma entidade, o adolescente crescerá em um ambiente seguro, com acompanhamento médico e psicológico, ensino escolar e profissionalizante e, principalmente, com respeito aos direitos e garantias dos quais é titular.

O sistema penal atual, por sua vez, pode ser descrito pelos seis princípios da Ideologia de Defesa Social, como descreve Alessandro Baratta em sua obra *Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal*. São eles o da legitimidade, que legitima o Estado a reprimir a criminalidade pelo controle social; o do bem e do mal, que determina que a sociedade é o bem e o desvio criminal é o mal; o da culpabilidade, que define o delito como reprovável antes mesmo da sanção pelo legislador; o da finalidade, pelo qual a pena tem também a função de prevenir o crime; o da igualdade, que iguala a lei penal a todos; e o do interesse social, pelo qual os interesses protegidos pelo direito penal são interesses comuns a todos os cidadãos.<sup>34</sup>

Os defensores da Proposta de Emenda Constitucional 171 de 1993 não deixam dúvidas em seus argumentos de que acreditam na Ideologia da Defesa Social e abraçam a situação do adolescente infrator nestes mesmos princípios.

Por meio da análise da obra de Vera Malaguti e das obras literárias, resta demonstrado que, desde a década de 1930, a realidade vivida pelo adolescente infrator, desde sua abordagem até a colocação em instituições de acolhimento,

---

<sup>34</sup> BARATTA, Alessandro. *Criminologia Crítica e crítica do Direito Penal: introdução à sociologia do direito penal*. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002. Tradução de: Juarez Cirino dos Santos.

é tipicamente penalista. Sistema nominalmente socioeducativo é espécie do sistema penal de fato. O discurso pró-adolescente mostra-se meramente declarado, visto que os meninos são lançados a um verdadeiro sistema penal mascarado.

A aprovação da PEC 171/1993 seria apenas a aceitação da situação, erroneamente, já vivida pelo adolescente. Seria tirá-lo de um sistema não eficaz materialmente para colocá-lo em um sistema não eficaz formalmente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7GRAUS. **Dicionário Etimológico.** Disponível em: <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/educar>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

AMADO, Jorge. **Bahia de Todos os Santos.** 40. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

AMADO, Jorge. **Capitães da Areia.** 1ª Edição. Brasil: Companhia das Letras, 2008.

ARQUIVO S: EM 1927, O BRASIL FIXAVA A MAIORIDADE PENAL EM 18 ANOS. Reportagem de Ricardo Westin. Edição de Maurício Muller. Jornal do Senado, 07 de julho de 2015. (8 min)

BARAN, Katna. Onde o direito e a literatura se encontram. **Gazeta do Povo.** Curitiba, p. 1-2. 22 mar. 2013. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/justica-direito/onde-o-direito-e-a-literatura-se-encontram-b2yn714yocf2hz62cladr6p1q>>. Acesso em: 05 jun. 2015.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e crítica do Direito Penal:** introdução à sociologia do direito penal. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002. Tradução de: JUAREZ CIRINO DOS SANTOS.

BARATTA, Alessandro. Prefácio. In: BATISTA, Vera Malaguti. **Difíceis Ganhos Fáceis:** Drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003. p. 15-41.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Um olhar mais atento nas unidades de internação e semiliberdade para adolescentes.** Brasília, 2015. 96 p. Resolução 67/2011. Disponível em: <[http://www.cnmp.gov.br/portal/images/Um\\_Olhar\\_mais\\_Atento\\_09.06\\_WEB.pdf](http://www.cnmp.gov.br/portal/images/Um_Olhar_mais_Atento_09.06_WEB.pdf)>. Acesso em: 06 nov. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998.**

BRASIL. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. **Código Penal dos Estados Unidos do Brasil.**

BRASIL. Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. **Código de Menores.**

BRASIL. Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal.**

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.**

BRASIL. **Projeto de Emenda à Constituição N. 171, de 1993** (do Sr. Benedito Domingos). Diário do Congresso Nacional, Brasília, Seção I, 27 de outubro de 1993. p. 23062-23965.

COSTA, Antonio Carlos G. da. **A condição peculiar da pessoa em desenvolvimento**. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/noticias/especiais/a-condicao-peculiar-da-pessoa-em-desenvolvimento>>. Acesso em: 15 out. 2015.

DINIZ, Célia Regina; SILVA, Iolanda Barbosa da. **O método dialético e suas possibilidades reflexivas**. Campina Grande; Natal: Eduerp, 2008.

DISTRITO FEDERAL. TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL. **Medidas Sócio Educativas**. Brasília, 2011. (Coleção Conhecendo a 1ª VIJ do DF).

GODOY, Arnaldo M. Direito e literatura. Brasília, setembro de 2003. Disponível em : <http://www.jf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/viewFile/573/753>. Acesso em 02 de maio de 2015.

IMDB. **Pixote: A Lei do Mais Fraco**. Disponível em: <[http://www.imdb.com/title/tt0082912/?ref\\_=ttfc\\_fc\\_tt](http://www.imdb.com/title/tt0082912/?ref_=ttfc_fc_tt)>. Acesso em: 08 nov. 2015.

LINS, Paulo. **Cidade de Deus**. Rio de Janeiro: Planeta, 2012.

LOUZEIRO, Jose. **Pixote: infância dos mortos**. São Paulo: Agir, 2012.

MINAS GERAIS. MINISTÉRIO PÚBLICO DE MINAS GERAIS. **Medidas Socioeducativas - Apontamentos sobre a política socioeducativa segundo as diretrizes estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente**. Belo Horizonte, 2014.

O JUÍZO. Direção de Maria Augusta Ramos. Produção de Diler Trindade. Roteiro: Maria Augusta Ramos. Rio de Janeiro: Nofoco, 2007. (90 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3LtzzwxKBiw>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

PIXOTE, a Lei do Mais Fraco. Direção de Hector Babenco. Produção de Sylvia B. Naves. São Paulo: Embrafilmes, 1981. (128 min.), son., color.

SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves. CIÊNCIA PÓS-MODERNA. **A Razão**. Santa Maria, p. 1-2. 22 abr. 2004. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/cienciapos-moderna.html>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. **Estudos de Psicologia**, São Paulo, p.107-115, 28 abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17240.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2015.

WESTIN, Ricardo. **Crianças iam para a cadeia no Brasil até a década de 1920.** Disponível

em:<<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/07/07/criancas-iam-para-a-cadeia-no-brasil-ate-a-decada-de-1920>>. Acesso em: 08 out. 2015.

## O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E A PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÕES

Eva Alves da silva<sup>1</sup>  
Omar carrasco Delgado<sup>2</sup>

### RESUMO

O artigo trata-se do processo de ensino e aprendizagem e como a prática do professor influencia este acontecimento. O processo de ensino e aprendizagem é definido como um sistema de trocas de informações entre docentes e alunos, que deve ser pautado na objetividade daquilo que há necessidade que o aluno aprenda. Não podemos realizar um ensino meramente superficial, mas um ensino que vise à aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Desta forma, o ensino realizado aos alunos pelo professor deve visar uma aprendizagem que modifique o pensamento dos alunos. A prática do professor deve ser pautada em constante reflexão sobre a forma como o ensino é proporcionado em sala de aula e se condiz com a teoria aprendida. Este artigo foi desenvolvido baseado em um estudo de caso, de forma eficaz. Tendo como base o estudo de caso, foi visto que o estímulo facilita a obtenção do conhecimento e as trocas entre professor e alunos fazem a diferença na vida acadêmica.

**Palavras-chave:** Ensino aprendizagem. Desenvolvimento. Professor. Conhecimento.

### ABSTRACT

The article deals with the process of teaching and learning and how the teacher's practice influences this event.

---

1 Graduanda do curso de Pedagogia na Faculdade Capixaba da Serra (MULTIVIX Serra). E-mail: [eva.alves.2014@gmail.com](mailto:eva.alves.2014@gmail.com).

2 Doutor em Ciência da educação, docente na Faculdade Capixaba da Serra (MULTIVIX Serra). E-mail: [omardcarrasco@gmail.com](mailto:omardcarrasco@gmail.com).



The teaching and learning process is defined as a system of information exchange between teachers and students. This process of teaching must be based on the objectivity of what there is need that the student learns, we cannot perform a merely superficial teaching, but that aims at the learning and the development of the students. In this way the teaching done to the students by the teacher should aim at a learning that modifies the students' thinking. The teacher's practice should be based on constant reflection on how teaching is provided in the classroom. This article was developed based on a case study, effectively. Based on the case study it was seen that the stimulus facilitates the acquisition of knowledge and the exchanges between teacher and students make the difference in academic life.

**Keywords:** Teaching learning. Development. Teacher. Knowledge.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo será dissertado sobre a prática docente do professor no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O que eu, quanto professora (o), quero proporcionar ao meu aluno com a minha didática. Se a prática realizada em sala de aula condiz com o aprendizado teórico na formação docente.

O estudo de caso é fruto da prática pedagógica desenvolvida em uma instituição do município de Serra e teve como mediadora a aluna do curso de Pedagogia da Faculdade Capixaba Serra - Multivix.

Para realizar o presente trabalho foi de fundamental importância o embasamento teórico de Piaget, Vygotsky, José Carlos Libâneo, entre outros principais autores, sobre o processo de ensino-aprendizagem. Cada um deles têm suas peculiaridades e defende o processo de aprendizagem de uma forma. Assim, foi possível relacionar no âmbito escolar como ocorre esse processo.

O objetivo principal é compreender o processo de ensino e como o professor impacta diretamente os alunos por meio de sua forma de ensinar. O presente artigo foi desenvolvido exclusivamente baseado nas observações durante o tempo em que trabalho na instituição de ensino, tendo como base as

experiências práticas durante o processo de ensino-aprendizagem. O método utilizado para o presente artigo foi a pesquisa de campo, que em muito contribuiu com a formação acadêmica.

Justifica-se a necessidade de entender como a prática descontextualizada do professor implica nas deficiências de aprendizagem do aluno em sala de aula. Como é importante o processo de formação adequado para o trabalho docente. Esta pesquisa ressalta a necessidade de pôr em discussão o processo de ensino-aprendizagem, ressaltando como a falta de um ensino de forma crítica afeta as salas de aulas brasileiras. Como a formação teórica do docente deve ser colocada em prática em sala de aula e como a falta dessa contextualização provoca um déficit nas escolas brasileiras.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Desde o ano de 2017, a referenciada aluna trabalha na instituição, executando atividades como auxiliar de sala de aula, a instituição atende dos 3 aos 17 anos.

O trabalho desenvolvido visa atender a necessidade dos educandos, sendo dividida em apoio pedagógico em sala de aula, durante as atividades - também nos horários de recreio com aulas extras -, e atividades extraclasse.

As atividades são realizadas durante toda a semana, com duração de 4 horas e 30 minutos. Também foi utilizado como embasamento o livro de José Carlos Libâneo e também os autores Piaget e Vygotsky. Por meio das observações foi possível verificar a importância de associar a teoria à prática, e como uma boa base teórica impacta o aprendizado dos alunos. Libâneo diz que:

“Os professores precisam dominar, com segurança, esses meios auxiliares de ensino, conhecendo-os e aprendendo a utilizá-los. O momento didático mais adequado de utilizá-los vai depender do trabalho docente prático, no qual se adquira o efeito traquejo na manipulação do material didático. (LIBÂNEO, 1994, p. 173)”.

O método utilizado para realização do presente artigo foi o estudo de caso, por se tratar de uma ferramenta de experiência prática e agregar valor ao aprendizado. Segundo Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens

específicas de coletas e análise de dados. De acordo com Yin, são necessárias algumas características, tais como:

Engajamento, instigação e sedução – Essas são características incomuns dos estudos de caso. Produzir um estudo de caso como esse exige que o pesquisador seja entusiástico em relação à investigação e deseje transmitir amplamente os resultados obtidos (YIN, 2005, p. 197).

Dessa forma, o método escolhido deteve-se a observação e coleta dos dados em sala de aula. Assim, o estudo de caso foi utilizado para conciliar a teoria à prática.

## 2.1 Breve histórico do processo educacional

Segundo Carlos Rodrigues Brandão (1988), a educação está presente em todos os grupos que aprenderam a lidar com a educação do mesmo modo como qualquer outro grupo humano em qualquer outro tempo. A educação atual tem muitas características da educação grega e ateniense.

Brandão (1998) diz que a educação grega é considerada dupla, tendo questões que a nossa educação atual ainda não conseguiu resolver. Ela é mais caracterizada por ter normas de trabalho que ao ser reproduzido como o saber que se ensina para que se faça. Ou seja, a *tecne*.

Há também as normas de vida, que ao serem reproduzidas é um saber que ensina para que se viva. Para a educação grega, a obra de arte mais perfeita é o homem educado. Os gregos tinham a ideia de que todo o saber se transfere pela educação, por meio de trocas interpessoais. A partir da educação grega surge a *Paidéia*, que significa formação completa do homem, no sentido de educá-lo para a vida em sociedade. Desenvolve o corpo e a consciência, após os sete anos, quando aprende fora do seu cotidiano. Os ensinamentos eram distintos e realizados em locais chamados “lojas de ensinar”. Sólon, legislador grego, cita o modelo dessa educação:

“As crianças devem, antes de tudo, aprender a nadar a ler; em seguida, os pobres devem exercitar-se na agricultura ou em uma indústria qualquer, ao passo que os ricos devem se preocupar com a música e a equitação, e entregar-se à filosofia, à caça e à frequência aos ginásios (BRANDÃO, 1988, pg. 40)”.

Desenvolve o corpo e a consciência após os sete anos. Para a educação grega, a obra de arte mais perfeita é o homem educado, segundo Brandão (1988). Outra maneira de entender a educação e o processo de ensino e aprendizagem é procurar entender o que as pessoas, como legisladores, pedagogos, professores, estudantes dizem sobre ela. Os dicionários brasileiros mais conhecidos definem a educação como:

“Ação e efeito de educar, de desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e morais da criança e, em geral, do ser humano; disciplinamento, instrução, ensino (dicionário contemporâneo da língua portuguesa, caldas avele pg. 54)”.

De acordo com Brandão (1988), com o conceito de filósofos e educadores eles definem a educação como uma forma pela qual o homem se desenvolve, amadurece. Acontecem algumas formas de autoeducação, que são as práticas pessoais de acordo com cada pessoa. A educação não deve ser pensada como um todo, deve-se observar as particularidades de cada indivíduo. O ato de educar pode ser feito como um trabalho coletivo, mas cada pessoa precisa se desenvolver individualmente. Já tivemos várias definições sobre o que é educação, mas a enciclopédia brasileira de moral e civismo define a educação da seguinte forma:

“Educação. Do latim educere, que quer significa extrair, tirar, desenvolver. Consiste essencialmente na formação do homem de caráter. A educação é um processo vital, para o qual é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. Não pode, pois, ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espiritual e intelectual. Não se reduz à preparação para fins exclusivamente utilitários, como uma profissão, nem para desenvolvimento de características parciais da personalidade, como um dom artístico, mas, abrange o homem integral, em todos os aspectos de seu corpo e de sua alma, ou seja, em toda a extensão de sua vida sensível, espiritual, intelectual, moral, individual, doméstica e social, para elevá-la regulá-la e aperfeiçoá-la. É processo contínuo que começa nas origens do ser humano e se estende até a morte (pg. 64,65)”.

Portanto, de acordo com a definição do autor, podemos notar a preocupação com a formação do homem. Essa definição está bem familiarizada com a educação grega, ou seja, a Paidéia, que visa formação completa do ser humano. Segundo o autor, o objetivo da educação é guiar o desenvolvimento do homem, a pessoa que ele se tornará, seu conhecimento, formá-lo para a convivência em sociedade.

## 2.2 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E A PRÁTICA DOCENTE

O processo de ensino e aprendizagem ocorre de diferentes formas. A função da educação é transformar sujeitos e mundo em algo melhor. O homem só entende o processo de construção do saber quando aprende a problematizar suas práticas. Nesse sentido, o objetivo do processo de ensino e aprendizado é a formação do aluno, como ele vai ser capacitado, de quais formas a escola pode ajudar em seu processo de desenvolvimento.

O papel da escola é proporcionar, não somente que o aluno aprenda a ler e a escrever, mas formar o aluno para o convívio, por meio de a educação mudar o rumo da sociedade, pois a finalidade da escola é proporcionar e desenvolver o aluno de forma integral.

Sabemos que o professor é a peça chave nesse processo - claro que os alunos adquirem conhecimentos de diversas formas e em diversos lugares. É necessário que a prática leve o aluno a refletir, a alcançar uma nova visão de mundo, que ele possa, por meio da educação, mudar a sua condição. É papel do professor fazer com que o aluno adquira esses conhecimentos, mediar esse processo para que o aluno aprenda com objetividade.

Por meio das experiências práticas vivenciadas durante a escrita deste artigo, pude perceber como é importante um professor bem preparado e amparado pela escola. É fato que o processo de aprendizagem vai envolver, não somente a escola, mas também a família, a troca mútua entre docentes e alunos, as interações entre outros fatores que tem como funcionalidade a epistemologia dos educandos.

A evolução do aprendizado é de fato surpreendente, cada um aprende de forma diversificada e é aí que entra o papel do professor, mediando o conhecimento prévio que o aluno já possui e o conhecimento que será inserido em sala de aula.

Para Piaget (1975), a criança expõe seus aprendizados por meio da linguagem. Dessa forma é que podemos ter a certeza sobre o desenvolvimento cognitivo do aluno. Piaget se inspirava na teoria kantiana, que dizia que:

“O processo de conhecimento implica, de um lado, a existência de um objeto a ser conhecido, que suscita a ação do pensamento humano e, de outro, a participação de um sujeito ativo capaz de pensar, de estabelecer relações entre os conteúdos captados pelas impressões

sensíveis, a partir das suas próprias condições para conhecer, ou seja, a partir da razão (Isilda, 1998. pg. 34)".

Isso significa que o professor deve estabelecer uma ligação entre o que será ensinado ao aluno e relacionar com o conhecimento que o aluno já possui, para que o aluno possa ter interesse no que será estudado e, assim, criar uma conexão com a sala de aula e o seu dia a dia.

Segundo Piaget, o desenvolvimento e aprendizagem surgem a partir de dois principais princípios: o sujeito que busca o conhecimento de determinado assunto e o objeto a ser conhecido pelo sujeito. Para ele, o conhecimento parte da organização e sistematização das informações; estruturar e explicar os fatos a partir das experiências vivenciadas.

O conhecimento acontece a partir da exploração de determinado assunto, ou seja, o objeto a ser estudado pelo aluno. Nesse sentido, o processo de entender o objeto será a essência do conhecimento produzida pelo aluno. Dessa forma, ele saberá organizar as informações, problematizar o que está sendo abordado e, por meio do levantamento das hipóteses, aprender sobre o assunto abordado.

É necessário que o aluno abstraia o conhecimento de diversas ações que ele mesmo realiza. Piaget denomina como "abstração reflexiva ou construtiva". Para ele, o problema do aprendizado em sala de aula se encontra diretamente ligado ao saber, porque aprender é saber realizar determinada ação, e conhecer é ter a compreensão da ação realizada.

Piaget defende que a criança se desenvolve individualmente, enquanto Vygotsky defende que o aprendizado ocorre das relações estabelecidas da interação e das trocas mutuas. Segundo Vygotsky, o problema do ensino são as práticas fossilizadas dos professores, as mesmas técnicas usadas há anos, os professores não têm problematizado a forma de ensino.

Tânia Zagury 1949 vai dizer que:

"Acha-se muito, mas pesquisa-se pouco. Repete-se e copia-se quase tudo: de ideias a livros de hipóteses e teorias" (1949 pg.12).

Isso significa que os docentes da atualidade muito aprendem na teoria, mas na prática pegam planejamentos prontos, que não necessitam de muito

esforço, ideias que já vieram de outras pessoas e a inovação necessária não acontece.

De acordo com Vygotsky (1998), o aprendizado acontece a partir de duas variáveis: o processo e o produto. O processo se trata daquilo que o aluno já conhece, e o produto é o que o aluno já possui mais os conteúdos ensinados pelo professor que se transformam em novos conceitos.

Ainda segundo Vygotsky (1998), o aluno passa por dois tipos de desenvolvimento: o primeiro trata-se do nível de desenvolvimento real ou afetivo, que são as informações que a criança já tem em seu poder. E o nível de desenvolvimento iminente, que se trata dos problemas que a criança consegue resolver com o auxílio de pessoas mais experientes. Ele vai definir como a zona de desenvolvimento proximal, que se refere as funções que ainda não estão formadas pela criança. Vygotsky diz que:

“O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação” (1998, p.113).

Ele enfatiza que a zona de desenvolvimento iminente é criada por meio da aprendizagem, portanto, para ele, o sujeito somente se apropria do conhecimento por meio das relações reais e afetivas dele com o ambiente.

Durante o período de observação foi possível perceber para que o professor realize um ensino de qualidade são necessários diversos fatores. É crucial que ele tenha uma visão holística, utilizando-se de todas as ferramentas possíveis para realizar um ensino de qualidade, pois nem todos os alunos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo. Sendo assim, nem todos conseguem acompanhar os conteúdos.

Inúmeras vezes a regente da turma realizava revisões e intervenções para solucionar as dificuldades de determinados alunos, visto que para ela o desenvolvimento e o crescimento do aluno é seu principal objetivo, pois educar vai além. Ela tem como objetivo a evolução do aluno e seu crescimento intelectual não meramente pautada em decorar os conteúdos, mas visa o aprendizado de forma integrada. Segundo Libâneo:

“A relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende. Portanto é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos.” Dessa forma podemos perceber que “O ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos”. (Libâneo, 1994, p. 90)

O ensino não pode se tratar de práticas mecanizadas, o segredo de ser um bom professor é a competência, é entender que ao longo de sua jornada será necessário enfrentar muitos desafios e barreiras; que o professor não é o único que possui conhecimentos, mas que ele está ali para mediar o processo do conhecimento e por meio de seu trabalho o aluno vai evoluir. O professor deve ser o facilitador do processo de aprendizagem.

Por meio do que será ensinado em sala de aula o professor também desenvolverá novos saberes, novas habilidades. Para ser professor nos dias atuais é necessário se reinventar, se adaptar as inúmeras mudanças tecnológicas que surgem a cada dia. Estar atento a isso fará com que o professor inove sua forma de ensinar. É importante relacionar os conteúdos ensinados aos alunos com a vida fora do ambiente escolar.

A sociedade depende de uma educação nova, que supra as necessidades atuais. Como é possível inovar na educação brasileira se o ensino ainda tem práticas arcaicas? A função do professor é transformar, fazer com que por meio do ensino o aluno veja diversas formas de soluções para um mesmo problema. Essa educação transformadora é que irá modificar a sociedade.

É necessário avaliarmos a prática realizada em sala de aula o tempo todo. A forma de ensinar traz consequências aos nossos alunos, que muitas vezes serão refletidas apenas ao ir avançando as séries. É inadmissível que nos dias de hoje diversas escolas ainda não estejam preparadas para mudar a condição do aluno. A autora Tânia Zagury vai dizer que:

“O rendimento do aluno de fato depende diretamente do trabalho docente. Se ele ensina bem, usa metodologia adequada, incentiva e cria oportunidades de reflexão, revisão e fixação, se há recuperação paralela sempre, em boa parte dos casos o aluno atinge os objetivos desejados. Em tese- é preciso deixar bem claro. Porque a aprendizagem não obedece a uma relação de causalidade inequívoca... A aprendizagem não depende apenas dos recursos de ensino, nem apenas do professor, mas também de muitas outras variáveis”. (1949. pg.49)



O ensino que deve ser realizado é o que desperta para a mudança, o saber fazer, para a solução de problemas. O ensino não deve ser mecanizado, os professores e agentes de mudança deverão ter objetivos claros ao realizar o ensino. Devemos pensar além, a escola deve mudar a sua visão tradicionalista, não há um único modelo epistemológico e os professores devem repensar suas ações educacionais pautados nesse pensamento.

Segundo Tânia Zagury, os professores da atualidade são os alunos de anos anteriores. Nos dias atuais, ser professor requer muitas habilidades além de ser professor, ensina-se valores éticos, morais e diversas outros que ultrapassam os papéis escolares. De acordo com a autora, a família abriu mão da educação e do seu papel fundamental, refletindo e impactando diretamente as salas de aulas brasileiras.

De acordo com Regina Haydt (2008), é parte do trabalho do professor verificar o rendimento e aprendizagem do aluno. Dessa forma, se analisa os resultados do ensino, pois a prática do professor e o bom desenvolvimento dos alunos refletem diretamente na eficácia do ensino realizado.

De acordo com Libâneo (1998), não existiria sociedade sem prática educativa e nem tampouco prática educativa sem a sociedade, pois é por meio dela que os indivíduos são transformados para viver na sociedade. É dessa forma que se cria uma sociedade crítica e reflexiva. Somente por meio de uma prática construtiva é que teremos uma transformação no processo de ensino das escolas. Libâneo ainda diz que:

“O campo específico de atuação profissional e política do professor é a escola, a qual cabe tarefas de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo. Tais tarefas representam uma significativa contribuição para a formação de cidadãos ativos, criativos, capazes de participar nas lutas pela transformação social”. (2008. pg.22)

Nos dias atuais, é necessário que ensinemos de forma a causar um impacto na vida do aluno, que o desperte para mudar a sua realidade tanto no modo de vida social quanto epistemológica. O professor precisa inovar no ato de ensinar, claro que são envolvidos muitos aspectos durante o processo, mas se enquanto professor a prática não é modificada, tampouco a sociedade será.

Sendo assim, é necessário refletir, repensar a forma como a educação vem sendo desenvolvida no âmbito das escolas do Brasil.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Enfim, o presente artigo proporcionou a compreensão da importância do papel do professor no ensino dos alunos. A função do professor é articular de maneira que todos os alunos se desenvolvam de forma eficaz. É lógico que nem todos apresentarão o resultado esperado, isso se deve a vários fatores, não somente no âmbito educacional.

Mas é necessário mudar o modo como ensinamos e como pensamos sobre a educação. Nossa relação com o meio educacional deve pensar numa educação plural, uma educação que valorize os conhecimentos dos alunos, que favoreça e foque no seu aprendizado.

Cada aluno é único, cada um tem sua forma de aprender, cabe ao professor ter um bom planejamento. Ensinar não é uma tarefa fácil, é um desafio a ser enfrentado constantemente. Por meio do estudo de caso foi possível ver como um profissional bem preparado, com currículo e planejamento adequado, realiza um ensino onde inclui todos os alunos da classe. Não há uma forma única de realizar explicações sobre os conteúdos, estar sempre se reinventando, buscando soluções inovadoras e relacionando com o cotidiano dos alunos.

Modificar o ensino tradicional é uma barreira que precisa ser rompida com urgência em nossas escolas. É necessário recriar o modelo de ensino. Devemos pensar na educação que queremos ter no futuro e executá-la o quanto antes, a começar pelos dias atuais. Para isso, devemos investir na qualificação e formação de professores, para que eduquem para a formação de uma nova sociedade.

Para garantir o sucesso da aprendizagem é necessário o rompimento das fronteiras, sem diferenciar o ensino para cada aluno. O que garantirá o bom desempenho será a exploração dos conhecimentos de cada aluno. Nesse sentido, o professor deve estar preparado para uma nova forma de ensino, que vise a aprendizagem dos alunos.

O objetivo foi alcançado por meio do estudo de caso. É importante ressaltar que os professores estejam sempre preparados para as constantes mudanças tecnológicas e que saibam trabalhar essa nova opção em sala de aula, pois elas impactam diretamente as escolas nos dias de hoje.

O objetivo proposto foi alcançado por meio das observações realizadas no âmbito da escola, levando em consideração que a prática docente observada é de uma profissional que possui uma práxis inovadora, que busca sempre associar o conteúdo com as novas tecnologias, proporcionando aulas de pesquisa com a utilização de diversas ferramentas que utilizem os novos recursos tecnológicos.

Dessa forma, foi possível alcançar os objetivos propostos por meio do estudo de caso que proporcionou uma visão holística e crítica sobre a práxis docente no processo de ensino-aprendizagem.

#### 4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Editora: artes medicas. 1998.

BRANDAO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 12. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Os métodos de ensino**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **A avaliação escolar**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PALANGANA, *Isilda Campaner*. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 2. Ed. São Paulo: Plexus, 1998.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. Ed. São Paulo: Ícone, 2010.

## REFLEXÕES ACERCA DA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Juliana Mendes Rocha da Cruz Wady<sup>1</sup>  
Omar Carrasco Delgado<sup>2</sup>

### RESUMO

É notório o impacto que as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC's) têm provocado na forma das pessoas se relacionarem. Nesse sentido, torna-se fundamental aproximar os profissionais da educação (em especial os das séries iniciais) da nova realidade que se apresenta com o advento dessa nova era digital. Por esse motivo, o presente artigo tem como objetivo mostrar a importância das novas tecnologias no contexto escolar, em especial na educação infantil, e como elas podem auxiliar e orientar o trabalho dos professores em sua práxis em sala de aula. Para isso foi realizada uma pesquisa do tipo levantamento bibliográfico na base de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online) e no buscador Google Acadêmico para demonstrar o que a literatura traz com relação a como aplicar a inserção dessas novas tecnologias no contexto educacional, qual o papel do professor nesse processo e quais as perspectivas para o futuro da educação sob a ótica dessa nova forma de se relacionar com o mundo. Foi possível constatar que existem vários autores tratando sobre o tema, com as mais variadas abordagens, mas torna-se evidente que as tecnologias são uma valiosa ferramenta a ser utilizada na práxis do professor, entretanto, a tecnologia por si só não é suficiente, uma vez que o educador continua a ser peça chave no processo de aprendizagem, como um orientador para que os alunos consigam maximizar as novas possibilidades de aprendizado que as TIC's oferecem.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. TIC's. Era Digital. Inovações na Prática Educacional. Aprendizagem.

---

1 Graduada do curso de Pedagogia na Faculdade Capixaba da Serra (MULTIVIX Serra). E-mail: julyana\_mendez@live.com.

2 Doutor em Ciência da educação, docente na Faculdade Capixaba da Serra (MULTIVIX Serra). E-mail: omardcarrasco@gmail.com.

## ABSTRACT

It is notorious the impact that the new technologies of information and communication (TIC's) has caused in the way how people can relate. In this sense, it becomes fundamental to approximate the education professionals (especially the ones from the initial grades) of the new reality that shows up with the advent of this new digital age. Motivated by that, the present article this article aims to show the importance of new technologies in the school context, especially in early childhood education, and how they can help and guide the work of teachers in their praxis in the classroom. For this, a bibliographic survey was carried out in the SciELO database (Scientific Electronic Library Online) and in the search engine Google Scholar to demonstrate what the literature states in relation to how to apply the insertion of these new technologies in the educational context, what is the teacher's role in this process, and which are the perspectives to the future of education under the vision of this new way of relating to the world. It was possible to note that there are many authors approaching the theme, with the most varied approaches, but it becomes clear that the technologies are a valuable tool to be used in the teacher's *praxis*. However, the technology by itself is not enough since the educator continues to be a key part in the learning process, as a guide so the students get to maximize the new possibilities of learning that the TIC's offer.

**Keywords:** Childhood Education. Tic's. Digital Age. Innovations in the Educational Practice. Learning.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo mostrar a importância das novas tecnologias no contexto escolar, em especial na educação infantil, e como elas podem auxiliar e orientar o trabalho dos professores em sua *práxis* em sala de aula. Para a elaboração desse estudo foi realizado uma pesquisa do tipo levantamento bibliográfico na base de dados SciELO (*Scientific Eletronic Library Online*) e no buscador Google Acadêmico visando verificar o que a literatura diz

sobre o tema abordado para uma reflexão adequada sobre as perspectivas para o futuro da utilização das TIC's na educação.

Para Lévy (1993), novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, e a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. Ele afirma que as mudanças estão ocorrendo em toda parte, ao redor de nós, mas também em nosso interior, em nossa forma de representar o mundo. É urgente que nos equipemos com ferramentas para pensarmos estas mudanças, avaliá-las e discuti-las.

É recorrente a visão de que as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) são capazes, por elas mesmas, de promover informação, comunicação, interação, colaboração e, em consequência disso, de construir novos conhecimentos. É fato o vertiginoso aumento da velocidade na transmissão de informações; é fato, também, a ampliação da possibilidade da comunicação entre diferentes países e povos do planeta; e é verdade que é possível, hoje, colocar diferentes pessoas em contato, ao mesmo tempo, rompendo barreiras geográficas e temporais (MAMEDE-NEVES; DUARTE, 2008).

Nesse contexto, Conte e Martini (2015) afirmam que a desterritorialização do conhecimento, a aproximação virtual das pessoas, a interconexão de performances globais, as aprendizagens formadas coletivamente e a curiosidade pelo conhecimento constituem efeitos das tecnologias na educação, que geram maneiras inéditas de ser e de estar no mundo.

Por mais que algumas pessoas ainda tenham uma certa resistência com relação ao uso dessas novas tecnologias, as gerações atuais e as próximas estarão irremediavelmente imersas nessa nova realidade e, dessa forma, é imperiosa a necessidade de um maior entendimento a respeito dessas ferramentas para um melhor aproveitamento das novas possibilidades advindas de sua utilização nos mais diversos campos do saber.

Quando se fala em educação, um dos setores mais importantes é a educação infantil. Segundo Zabalza (2001), são múltiplas as evidências que atestam a influência dos programas de educação pré-escolar como forma de

potenciar, estimular e enriquecer o desenvolvimento global das crianças. Já Formosinho (1996) afirma ser inquestionável a importância da educação infantil, quer porque por meio dela se desenvolvem as mais variadas competências e habilidades, quer ainda porque contribui para a definição de normas, valores e atitudes, cuja interiorização e apropriação se projetará, não só nos níveis de ensino subsequentes, como na vida do futuro cidadão.

A necessidade cada vez maior de um ensino integrador entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade vivida pelos alunos desde os primeiros anos da educação escolar, somada a importância e relevância das TIC's na vida dos estudantes, traz à tona a seguinte questão: tendo em vista a pouca idade dos alunos, é possível ocorrer uma inserção das novas tecnologias de informação e comunicação no cotidiano escolar dos estudantes desde a educação infantil com uma intencionalidade relevante?

Para solucionar essa questão torna-se de suma importância para os profissionais da área da educação buscar conhecer e aprender sobre esse novo cenário que se insere na realidade educacional das salas de aula, em especial no que tange aos profissionais que trabalham com educação infantil, visto que essas crianças já estão expostas as TIC's desde o seu nascimento. Caso os professores não se preparem de maneira adequada para essa nova realidade, corre-se o risco de as TIC's tornarem-se uma espécie de simples “brinquedo tecnológico” para as crianças, fazendo com que grandes ferramentas, de incomensurável potencial gerador de aprendizagem, se percam ou sejam mal aproveitadas.

## **2 INSERÇÃO DAS TIC'S NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Desde o início dos tempos o ser humano sempre esteve em busca de meios que propiciassem melhores formas de trabalhar, se relacionar com o mundo e facilitar as tarefas do dia a dia. A partir desses esforços começaram a surgir os vários tipos de tecnologias, que vão desde as mais antigas e rudimentares, como a invenção da roda, cujos primeiros indícios de utilização são de cerca de 3000 anos a.C., até os computadores e celulares supermodernos da atualidade.



Ao realizarmos uma simples consulta ao dicionário, pode-se constatar algumas definições sobre tecnologia, tais como: “conjunto de processos, métodos, técnicas e ferramentas relativos à arte, indústria, educação etc.”; “conhecimento técnico e científico e suas aplicações a um campo particular”; “tudo o que é novo em matéria de conhecimento técnico e científico”; “linguagem peculiar a um ramo determinado do conhecimento, teórico ou prático”; e “aplicação dos conhecimentos científicos à produção em geral”. Seja qual for a definição escolhida, torna-se evidente a relevância e aplicabilidade das tecnologias em nosso cotidiano.

Em nossa sociedade, somos constantemente estimulados a utilizar, cada vez mais, as novas tecnologias. Seja em práticas corriqueiras, como pagar um boleto bancário, seja nas várias atividades profissionais, na escola. Para qualquer área que se pense, as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC's) parecem estar cada vez mais presentes e com papel cada vez mais fundamental.

A Educação não está alheia a essa grande revolução. Na rede pública de ensino, a informatização das escolas, dos sistemas de dados (com o abandono da antiga “pauta de papel” e a adoção da pauta eletrônica), bem como a utilização de recursos tecnológicos, como Data Show, quadro digital, ou a simples substituição do velho giz pelo pincel, são exemplos da invasão dos recursos tecnológicos na área educacional.

Nesse sentido, inúmeros autores discutem a importância da inserção e utilização cada vez maior das TIC's. Conte e Martini (2015), por exemplo, apontam que aprender com as tecnologias é uma das preocupações dos últimos tempos na educação, pois assume uma importância universal na vida humana, carecendo de uma revolução nos paradigmas conservadores do ensino. Estes insistem em manter distantes professores e estudantes pelo uso de linguagens abstratas e monótonas, empregadas nos sistemas educacionais vigentes, resistindo às potencialidades reflexivas das tecnologias em intercomunicação com o mundo.

Já para Serafim e Sousa (2011), a expressa necessidade de um maior envolvimento entre as áreas tecnológica e educacional é cada vez mais evidente. Hoje, a relação educação e tecnologia é presente em quase todos os estudos que analisam o contexto educacional.

A tendência é que essa relação se torne cada vez mais intensa, uma vez que essas novas tecnologias fazem parte do universo dos estudantes de praticamente todas as faixas etárias, tanto da rede pública quanto da rede privada de ensino. Dessa forma, as aulas expositivas tradicionais tornam-se cada vez menos atraentes para os alunos que estão mergulhados em um mar de informações e tecnologias. Nesse sentido cabe ao professor um novo papel, de saber orientar os alunos sobre como filtrar as informações e como utilizar essas novas ferramentas que surgem a cada dia de maneira produtiva.

As reflexões em torno das práticas pedagógicas no âmbito escolar têm permitido a produção de inúmeras investigações sobre a produção das culturas escolares. Com relação à escola contemporânea, a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) leva os pesquisadores da educação a investigar e debater sobre a transformação dos modos como a escola ensina, e as formas como os alunos aprendem no contexto dos avanços tecnológicos digitais (BORGES; FALCADE, 2014).

Neste sentido, e para que a criança possa tirar o máximo proveito dessa etapa inicial da educação básica, a mesma tem de merecer um investimento que assegure uma prática educativa de qualidade. Considera-se que essa prática de qualidade pode também ser estimulada pelo recurso à utilização de novas tecnologias no jardim de infância, entendidas, não como um mero recurso didático, mas como um instrumento cultural que seja utilizado na prática pedagógica com finalidades sociais autênticas. Utilizar a tecnologia na pré-escola não constitui um objetivo em si mesmo.

Não se trata de ensinar as crianças a usarem computadores, mas de pôr os computadores ao serviço do seu desenvolvimento educacional. Assim sendo, uma utilização adequada da tecnologia é aquela que permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objetivos curriculares. Portanto, as atividades desenvolvidas ao redor da tecnologia devem ser perspectivadas como novas oportunidades educativas, mas integradas num todo que lhes atribuirá e reforçará o seu sentido (AMANTE, 2004).

## 2.1 FORMAS DE INSERÇÃO DAS TIC'S

O número de inovações tecnológicas, que aumenta exponencialmente com o passar dos anos, pode provocar grandes dúvidas nos trabalhadores da

área da educação com relação às possíveis formas de inserção dessas novas tecnologias no cotidiano escolar de forma eficiente.

Segundo Serafim e Sousa (2011), as teorias e práticas associadas à informática na educação vêm repercutindo em nível mundial, justamente porque as ferramentas e mídias digitais oferecem à didática, objetos, espaços e instrumentos capazes de renovar as situações de interação, expressão, criação, comunicação, informação e colaboração, tornando-a muito diferente daquela tradicionalmente fundamentada na escrita e nos meios impressos.

Encontra-se nessa perspectiva, a possibilidade para que professores da Educação Básica e de outros mais variados níveis de ensino possam rever concepções de sustentação de suas práticas cotidianas, ter acesso e apropriar-se de conhecimentos necessários para trabalharem com a produção de vídeos digitais na sala de aula ou outras interfaces nas diversas disciplinas escolares, com vistas a propiciar motivação e aprendizagem (SERAFIM; SOUSA, 2011).

Um contraponto interessante com relação à inserção das TIC's na educação é a urgência de uma verdadeira e radical mudança de postura por parte dos professores no que tange a maneira de pensar e agir no processo de ensino-aprendizagem. Se essa mudança de postura não for realizada, a inserção das TIC's dará apenas uma nova cara a métodos educacionais já ultrapassados, sem que os mesmos mudem a sua essência.

Rezende (2000), ao realizar uma reflexão sobre esse tema, afirma que a introdução de novas tecnologias na educação não implica necessariamente novas práticas pedagógicas, pois podemos com elas apenas vestir o velho com roupa nova, como seria o caso dos livros eletrônicos, tutoriais multimídia e cursos a distância disponíveis na internet, que não incorporam nada de novo no que se refere à concepção do processo de ensino-aprendizagem.

Outro exemplo dessa inovação conservadora é a utilização do *PowerPoint* como um retroprojetor mais sofisticado, fato que não elimina o caráter expositivo da aula, tampouco desconfigura o professor como transmissor do conhecimento. Poderíamos inferir que a simples presença da tecnologia na escola não induz o professor a repensar seu modo de ensinar, nem ao menos estimula os alunos a adotar novos modos de aprender (GUIMARÃES, 2004).

Ao utilizar as TIC's dessa maneira, os professores perdem muitas de suas potencialidades e tornam-se meros exemplares de um modelo pedagógico liberal tradicional com a roupagem tecnológica do século XXI.

Dessa forma, as novas tecnologias são usadas apenas como instrumento, o que tende a ser inócuo na educação se não repensarmos os demais elementos envolvidos nesse processo. Nesses termos, sua utilização acaba por resultar quase sempre em aulas em vídeo iguais às da escola de hoje (PRETTO, 1996; KAWAMURA, 1998).

Já os professores, que escolhem sair de sua zona de conforto e mostram-se predispostos a utilizar o máximo das potencialidades das TIC's, reinventando a sua *práxis* pedagógica, têm obtido resultados animadores. Por exemplo, para os autores Borges e Falcade (2014), o uso do computador no contexto escolar atual, embora ainda incipiente, tem gerado amplo impacto sobre a educação, criando-se novas formas de aprender e acessar o conhecimento. Nesse processo, merecem ênfase especial as novas maneiras como professor e aluno se relacionam - como representam e como se apropriam – dos recursos digitais.

Já Rezende (2000) afirma que as novas tecnologias não implicam novas práticas pedagógicas nem vice-versa. Aparentemente poderíamos dizer que não há relação entre essas duas instâncias. Entretanto, isso não é necessariamente verdade, se considerarmos que o uso das novas tecnologias pode contribuir para novas práticas pedagógicas, desde que seja baseado em novas concepções de conhecimento, de aluno, de professor, transformando uma série de elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem.

Ou seja, de certa forma, é possível sim que a inserção das novas tecnologias seja uma espécie de mola propulsora para a renovação de antigos pensamentos e fazeres na área da educação, gerando o início de um movimento renovador, no qual os professores saem do pedestal de únicos senhores do conhecimento e passam a ser parceiros dos alunos na construção de um saber coletivo, utilizando as TIC's como importantes ferramentas e meios de comunicação durante esse processo.

Se tomadas a partir de outros parâmetros, as tecnologias digitais podem contribuir com a tarefa de ensinar, sobretudo no que se refere ao acesso, organização e gestão dos conteúdos a serem ensinados/aprendidos. Uma das possibilidades seria, por exemplo, o compartilhamento por professores e

estudantes de ambientes de criação colaborativa (disponíveis na internet, gratuitamente), aos quais podem ser arquivados diferentes tipos de documentos (textos, vídeos, registros de aulas, previsão dos conteúdos a serem trabalhados e assim por diante) e onde podem ser desenvolvidos diferentes tipos de atividades envolvendo a produção e o compartilhamento de conhecimentos (MAMEDE-NEVES; DUARTE, 2008).

Em termos mais técnicos, Perkins (1992) descreve cinco elementos que podem fazer parte de ambientes informatizados de aprendizagem (“bancos de informação”, “utensílios para processamento de símbolos”, “ferramentas de construção”, “bancos de fenômenos” e “gerenciador de tarefas”). Os bancos de informação são depósitos de informação, como livros-texto, livros de referência ou banco de dados informatizados. Utensílios para processamento de símbolos são superfícies para manipulação de símbolos como, por exemplo, blocos de notas ou processadores de texto. Ferramentas para construção são conjuntos de componentes que fornecem materiais para atividade de construção como, por exemplo, uma linguagem de programação. Bancos de fenômenos são exemplos de fenômenos a serem estudados. Finalmente, gerenciadores de tarefas estabelecem as tarefas de aprendizagem, monitoram o progresso e avaliam os resultados.

Outro ponto relevante com relação à inserção das TIC's é o fato de o contexto sociocultural do qual os alunos dos tempos atuais fazem parte ser totalmente diferente do contexto no qual a grande maioria dos atuais professores viveram durante a maior parte de suas vidas. Isso faz com que a forma de alunos e professores se relacionarem com esse tipo de tecnologia ocorra de formas distintas.

Para Prensky (2001), crianças e jovens “nativos digitais”, os que chegaram ao mundo após a popularização dos computadores pessoais e a criação da internet, compõem um segmento de usuários de TIC que não só faz uso corrente das mesmas como, também, antecipa o que está por vir, explora de forma criativa e diversificada tudo o que essas tecnologias têm a oferecer, ultrapassando, inclusive, os limites originalmente estabelecidos para o uso regular delas. Diferente, portanto, da imensa maioria dos professores que, pelas suas idades, são, em geral, imigrantes digitais.

Sendo assim, torna-se imperioso que os professores se capacitem, atualizem-se e busquem aproveitar ao máximo o novo universo de possibilidades de aprendizagem que as TIC`s oferecem, revendo assim as suas metodologias para se adequar a essa nova realidade e efetivamente proporcionar um ensino de qualidade aos seus educandos.

## 2.2 O PAPEL DO PROFESSOR NO CONTEXTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS

De acordo com Serafim e Sousa (2011), a escola, para fazer cumprir sua responsabilidade social de educar e formar os novos cidadãos, precisa contar com professores que estejam dispostos a captar, a entender e a utilizar as novas linguagens dos meios de informação e comunicação a serviço de sua prática pedagógica, que deve ser compreendida como uma forma específica de práxis, portanto, prática social que envolve teoria e prática, própria da prática educativa.

Já para Santos (2005), o professor torna-se o ponto de referência para orientar seus alunos no processo individualizado de aquisição de conhecimentos e, ao mesmo tempo, oferece oportunidades para o desenvolvimento do processo de construção coletiva do saber por meio da aprendizagem cooperativa. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento, sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão da aprendizagem.

Outros autores, como Serafim e Sousa (2011), destacam que é essencial que o professor se aproprie da gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação, para que estas possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica. A aplicação e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula depende, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças.

Ainda existem docentes que não se adéquam a essas novas tecnologias em sua metodologia de ensino, seja por resistência ou por falta de capacitação para o manejo de tais ferramentas. É importante que os professores façam uso desses materiais e os utilizem como recursos, pois isso tem chamado a atenção

das crianças, despertando um maior interesse nelas, uma vez que são materiais com os quais elas já convivem em seu cotidiano fora do ambiente escolar, além disso, com o auxílio dessas ferramentas as aulas se tornam mais dinâmicas e atrativas.

Um dos grandes problemas é que os professores, muitas vezes, não sabem como enfrentar esse novo cenário. Assim, além de suportarem a precariedade socioeconômica que assola a profissão em boa parte do planeta, têm que lidar com as aflições suscitadas pelos questionamentos acerca do significado do seu trabalho e com a dificuldade crescente de estar à altura do desafio (SIBILIA, 2012).

Com intuito de minimizar o sofrimento do profissional que se acha sozinho com as complexas reflexões sobre o uso da comunicação multimídia, estudiosos propõem a pesquisa colaborativa, integrando professores em formação inicial, professores em serviço, docentes e pesquisadores de universidades, para que não busquem culpados diante do uso inadequado, mas encontrem soluções, de modo que a única beneficiada seja a educação (BELLONI, 2002).

Os autores Conte e Martini (2015) afirmam que o professor precisa aprender a orientar seus alunos a fazer perguntas significativas aos estímulos das mídias e, portanto, imergir nas próprias mídias para alargar seu mundo. Por tudo isso, cabe ao educador se indagar sobre as metas educacionais de uma civilização movida pela racionalidade técnica, o que exige repensar a relação política com a própria formação. Embora a questão de oferecer oportunidades educacionais para que todos saibam usar um computador seja importante, não é suficiente para tratar das questões mais amplas do acesso que acompanha a contemporaneidade.

Para Amante (2004), a integração entre os professores e as TIC`s surge como fundamental para que se possa efetivamente tirar partido das potencialidades da tecnologia e para que esta possa ser vista também pelos educadores como um contributo real à globalidade do trabalho que desenvolvem, integrando-se nas rotinas de trabalho da sua sala, e nas atividades habitualmente desenvolvidas, quando isso faça sentido, sem as distorcer ou constituir-se como algo separado delas. Naturalmente que isso não significa que o computador não dê lugar a novas atividades, novos projetos, novas ideias,

sempre desejáveis, mas tão só que não se limite a ser apenas uma “máquina de jogos” que as crianças utilizam sem interligação com o restante do trabalho.

Torna-se de suma importância a utilização desses recursos com uma intencionalidade pedagógica, para que essas tecnologias não sejam utilizadas apenas como um momento de “brincadeira” ou uma distração, e sim como uma valiosa ferramenta na interligação dos conteúdos com a realidade dos alunos, seguindo um planejamento bem definido, traçando com qual finalidade essas tecnologias serão utilizadas e qual a culminância esperada a partir desse uso. Dessa forma, a probabilidade de uma maximização da qualidade do processo de ensino-aprendizagem é muito maior, tendo em vista o maior interesse e envolvimento dos alunos nesse processo.

### 2.3 REFLEXÕES SOBRE OS IMPACTOS DA UTILIZAÇÃO DAS TIC'S NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Além dos laboratórios de informática, a introdução dos computadores portáteis na sala de aula implica na aproximação mais rápida do aluno à cultura digital. A possibilidade de a escola acessar de forma mais célere a cultura midiática faz com que muitos profissionais e pesquisadores da educação reflitam sobre os aspectos positivos e negativos da práxis educativa, considerando o contexto da cibercultura (BORGES; FALCADE, 2014).

Para Santos (2005), é importante ressaltar que existem casos de escolas bem equipadas de novas tecnologias que continuam a ensinar como sempre ensinavam, levando-nos a acreditar que a questão não é apenas financeira, embora admita-se que é um ponto de estrangulamento que concorre para as desigualdades, visto que os investimentos mais intensos vão para as escolas privadas, ficando a escola pública em desigualdade, pois não tem condições de manter atualizadas as tecnologias, já que a velocidade com que as mesmas ficam obsoletas é indiscutível. Analisando a questão ainda na ótica da democratização, não bastará para a escola estar equipada no último nível de arsenal tecnológico, mas sim saber tirar proveito de uma tecnologia que mesmo considerada ultrapassada pela lógica comercial pode, do ponto de vista pedagógico, permitir que professores e alunos aprendam e ensinem de modo diferente.



A familiaridade com a ferramenta (computadores, mídias e jogos) permite o acesso de forma mais dinâmica, diferenciada e em alguns casos personalizada, dando possibilidades para ações diferenciadas de acordo com a preferência do usuário, isto dependendo da temática abordada e do material didático utilizado na exposição (GARCEZ; MACIEL; CARDOSO, 2012).

No entremeio, as TIC's podem constituir novos formatos para estas, velhas concepções de ensino e aprendizagem, inscritas em um movimento de modernização conservadora ou, ainda, em condições específicas, instaurar diferenças qualitativas nas práticas pedagógicas (BELLONI, 2001; CYSNEIROS, 2001; PRETTO, 1999).

Segundo Polato (2009), as TIC's podem contribuir de várias formas para a educação infantil, independentemente da disciplina, e cita como exemplo algumas das tecnologias mais utilizadas nessa modalidade de ensino:

- Língua Portuguesa: ferramentas de publicação, processadores de texto, sites de áudio e vídeos;
- Matemática: programas educativos, planilhas eletrônicas e calculadoras;
- Ciências: simuladores online, telescópios e microscópios eletrônicos;
- História: programas educativos, pesquisa de imagens, documentos históricos e vídeos;
- Geografia: sites e programas de visualização de mapas como o Google Earth;
- Língua Estrangeira: e-mail, vídeo conferência e celulares com aplicativos de traduções;
- Educação Física: pesquisa sobre regras de jogos e vídeos sobre esportes;
- Artes: editores de imagens e programas de desenho.

No que diz respeito à capacitação, Pimentel (2007) afirma que toda e qualquer profissão exige de seus profissionais uma formação constante, até mesmo porque o mundo está em contínua evolução. No entendimento da formação dos educadores, muito há o que se analisar, mas faz-se mistério que eles possam ser educados com e para as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's).

Nesse sentido, Barros (2002) afirma para que o professor tenha condições de criar ambientes de aprendizagem que possam garantir o movimento de utilização cada vez maior das novas tecnologias na educação, é preciso reestruturar o processo de formação, o qual assume a característica de continuidade.

Há necessidade de que o professor seja preparado para desenvolver competências, tais como: estar aberto a aprender, atuar a partir de temas emergentes no contexto e de interesse dos alunos, promover o desenvolvimento de projetos cooperativos, assumir atitude de investigador do conhecimento e da aprendizagem do aluno, propiciar a reflexão, a depuração e o pensar sobre o pensar. Deverá, também, dominar recursos computacionais, identificar as potencialidades de aplicação desses recursos na prática pedagógica, desenvolver um processo de reflexão na prática e sobre a prática, reelaborando, continuamente, teorias que orientem sua atitude de mediação.

Assim, a formação não pode ser dissociada da atuação, nem se limitar à dimensão pedagógica ou a uma reunião de teorias e técnicas. Não há como definir o currículo de formação ou da atuação como um conjunto fechado de objetivos e unidades de conteúdo. A formação e a atuação de professores para o uso da informática em educação são processos que inter-relacionam o domínio dos recursos tecnológicos com a ação pedagógica e com os conhecimentos teóricos necessários para compreender, refletir e transformar essa ação (BARROS, 2002).

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com a realização da pesquisa bibliográfica durante a elaboração do presente artigo, pode-se constatar que inúmeros autores têm tratado sobre esse tema sob os mais diferentes aspectos, e que é consenso entre eles a importância da inserção das novas tecnologias no meio educacional e de uma formação e orientação aos professores, para que os mesmos saibam como lidar com essa nova realidade que se apresenta.

Percebe-se, ao analisarmos a literatura no que concerne à introdução das TIC's no contexto educacional, que a tecnologia é uma valiosa ferramenta a ser utilizada na *práxis* do professor. Ele pode usar esse recurso em seu auxílio

durante suas aulas e em todo o contexto escolar, entretanto, a tecnologia por si só não é suficiente, o educador continua a ser peça chave no processo de aprendizagem, como um orientador para que os alunos consigam maximizar as novas possibilidades de aprendizado que as TIC's oferecem.

Pode-se constatar que a dúvida que originou nosso problema de pesquisa (“tendo em vista a pouca idade dos alunos, é possível ocorrer uma inserção das novas tecnologias de informação e comunicação no cotidiano escolar dos estudantes desde a educação infantil com uma intencionalidade relevante?”) tem resposta afirmativa, e que são inúmeras as possibilidades que as TIC's proporcionam para todos os estudantes, independentemente da idade, e que a sua utilização na educação infantil pode e deve ir muito além da mera utilização recreativa como no uso de jogos online.

Dessa forma, para evitar uma subutilização ou utilização inapropriada de recursos tão valiosos, os professores devem propiciar uma mudança de antigos paradigmas, se capacitar por meio de formações continuadas para saber como lidar com a nova realidade da era digital, deixar a ideia de que essas novas tecnologias podem tomar o seu lugar no ramo da educação e se conscientizar que podem aprender, e muito, com seus alunos e com as novas tecnologias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMANTE, Lúcia. Explorando as novas tecnologias em contexto de educação pré-escolar: A actividade de escrita. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 22, n. 1, p. 139-154, mar. 2004. Disponível em <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312004000100013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000100013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 26 Jun. 2016.

BARROS, Fernando França Monteiro de. **Capacitação de professores para utilização de novas tecnologias**. Dissertação (Mestrado) – Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/82338/194823.pdf?sequence=1>> Acesso em 16 Jul. 2016.

BELLONI, Maria Luiza. **A integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais**. In: BARRETO, Raquel Goulart. (Org.) *Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. **Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e de prática**. In: (Org.). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, 2002.

BORGES, Onilza Martins; FALCADE, Elaine Cátia Maschio. As Tecnologias Digitais na Escola e a Formação Docente: Representações, Apropriações e Práticas. **Rev. Real. Investig. Educ.**, San José, v. 14, n. 3, p. 479-301, Dezembro de 2014. Disponível em <[http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032014000300020&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032014000300020&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 26 Jun. 2016.

CONTE, Elaine; Martini, Rosa Maria Filippozzi. Como Tecnologias na Educação: Uma questão somente técnica?. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1191-1207, dezembro de 2015. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362015000401191&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000401191&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 30 Jun. 2016.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. **Programa Nacional de Informática na Educação: novas tecnologias, velhas estruturas**. In: BARRETO, Raquel Goulart. (Org.) Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

FORMOSINHO, Júlia. Prefácio. In Júlia Oliveira-Formosinho (Org.), **Modelos Curriculares para a Educação de Infância** (pp. 11-12). Porto: Porto Editora, 1996.

GARCEZ, Joyce Lara Araújo da Fonseca; MACIEL, Francimar Rodrigues; CARDOSO, Vânia Maria Batalha. Considerações ergonômicas para aplicação de mídia em ambientes educacionais para crianças do ensino fundamental. **Prod.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 284-295, abril de 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65132012000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65132012000200009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 29 Jun. 2016.

GUIMARAES, Sheila Denize. Pesquisa colaborativa: alternativa Uma na Formação do Professor Pará como mídias. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 68-71, abril de 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19652004000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652004000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 29 Jun. 2016.

KAWAMURA, Regina. **Linguagem e Novas Tecnologias**. In: ALMEIDA, Maria José Pereira Monteiro de; SILVA, Henrique César da. (Orgs.). Linguagens, Leituras e Ensino da Ciência. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos; DUARTE, Rosalia. O contexto dos Novos Recursos Tecnológicos de Informação e Comunicação e a escola.

**Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 769-789, outubro de 2008. Disponível a partir <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 27 Jun. 2016.

PERKINS, David N. **Technology Meets Constructivism: Do They Make a Marriage?** In: DUFFY, T.M., JONASSEN, D.H. (Eds.). *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. NJ: Lawrence Erlbaum, 1992.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. **Formação de Professores e Novas Tecnologias: possibilidades e desafios da utilização de webquest e webfólio na formação continuada**. Rio de Janeiro: DECEEx, 2007. Disponível em <[http://www.ensino.eb.br/artigos/artigo\\_webquest\\_webfolio.pdf](http://www.ensino.eb.br/artigos/artigo_webquest_webfolio.pdf)> Acesso em 16 Jul. 2016.

POLATO, Amanda. Um guia sobre o uso de tecnologias em sala de aula. **Nova Escola**. Ed. Abril, Jul. 2009. Disponível em <[http://novaescola.org.br/avulsas/223\\_materiacapa\\_abre.shtml](http://novaescola.org.br/avulsas/223_materiacapa_abre.shtml)> Acesso em 15 Jul. 2016.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em 29 Jun. 2016.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro – educação e multimídia**. Campinas: Papirus. 1996.

PRETTO, Nelson de Luca. **Políticas públicas educacionais: dos materiais didáticos aos multimídias**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 22, Caxambu. 1 CD-ROM, 1999.

REZENDE, Flavia. As Novas Tecnologias Na Prática Pedagógica Sob A Perspectiva Construtivista. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 70-87, Junho 2000. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-21172000000100070&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172000000100070&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 Jun. 2016.

SANTOS, Iracy de Sousa. As Novas Tecnologias na Educação e seus Reflexos na Escola e no Mundo do Trabalho. **UFMA**. São Luis, p. 1-7, agosto de 2005. Disponível em <[http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Iracy\\_de\\_Sousa\\_Santos.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Iracy_de_Sousa_Santos.pdf)>. Acesso em 30 Jun. 2016.

SERAFIM, Maria Lúcia; Sousa, Robson Pequeno. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. Campina Grande: **EDUEPB**, 2011. 276 p. Disponível em < <http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-02.pdf>>. Acesso em 28 Jun. 2016.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Didáctica da Educação Infantil**. Porto: Asa Editores. 2001.

## IMIGRAÇÃO DE BRASILEIROS NA EUROPA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O IMAGINÁRIO A RESPEITO DO TERRITÓRIO EUROPEU

Roberta Rangel Batista<sup>1</sup>

### RESUMO

A migração de brasileiros para a Europa é um fenômeno evidente na contemporaneidade, sendo expressa numericamente de maneira significativa, com pontos de análises que percorrem desde o imaginário social até a percepção afetiva dos indivíduos. Argumenta-se que a saída dos brasileiros do país pode ser analisada a partir da importância das ideias e concepções sobre os objetos, grupos sociais, categorias e nações. A discussão deste fenômeno articula-se à Teoria das Representações Sociais desenvolvida pelo psicólogo social Serge Moscovici, uma vez que esta fundamenta a discussão das informações que circulam na sociedade, valorizando o senso comum. Discute-se a crença de que os países de destino contribuirão para o desenvolvimento de melhor qualidade de vida, remete a uma referenciação estereotipada de maneira positiva a respeito do território europeu. As concepções sobre a Europa possuem raízes históricas, e prevalecem desde tempos coloniais, fortalecendo uma visão eurocêntrica do mundo que hierarquiza países e culturas, demarcando status e posições sociais. Compreendendo que as representações sociais carregam uma carga cultural e ideológica, entende-se que as mesmas tornam-se alicerces para a construção das identidades sociais. Conclui-se, portanto, que as representações sociais a respeito das nações e categorias são as que imprimem funcionalidade e direcionamento à ação migratória, uma vez que conferem significados aos fenômenos sociais.

---

<sup>1</sup>Graduada e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atualmente é Doutoranda em Psicologia (Programa de Pós Graduação em Psicologia / UFES / Humboldt Universität zu Berlin), Pesquisadora da Rede de Estudos e Pesquisa em Psicologia Social (REDEPSO/UFES), Professora e Coordenadora do curso de Psicologia da Faculdade Multivix Serra.



O investimento em uma mudança de nação pode ser balizado por aquilo que os indivíduos julgam como socialmente mais bem avaliado e valorizado, fato que também compõe o processo de identificação social.

**Palavras-chave:** Migração. Europa. Teoria das Representações Sociais. Identidade Social. Processos psicossociais

### ABSTRACT

The Brazilian migration to Europe is a contemporary phenomenon that presents significant numbers and analysis points that goes from the social imaginary to the individuals' affective perceptions. The exit of Brazilians can be analyzed from a continuum that exposes ideas and conceptions about objects, social groups, categories and nations. This phenomenon view can be articulated to the Theory of Social Representations, organized by the social psychologist Serge Moscovici, since it sustains the information that circulates in the society valuing the common sense. It is argued that there is belief about the destination countries that indicates those territories as providers to a quality of life. The conceptions about Europe are based in historical matters which prevail over the times, strengthening the vision about hierarchical countries and cultures, and demarcating the status and the social positions. Understanding that social representations carry a cultural and ideological connotation, it is considered that they also contribute to the social identities construction. It is concluded, therefore, that the social representations, regarding nations and categories, are those that impart functionality and direction to the migratory action, since they confer meanings to the social phenomena. The investment in a migration act can be marked by what individuals judge as a better socially evaluation, a fact that also composes the process of social identification.

**Keywords:** Migration. Europe. Social Representations Theory. Social Identity, psychosocial processes.

## APRESENTAÇÃO

O presente artigo de revisão integra os trabalhos desenvolvidos durante a formação da autora em seu Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal do Espírito Santo (2012-2014). Desse modo, faz-se necessário contextualizar que o texto deste manuscrito foi pensado e organizado a partir da supervisão em disciplina do Professor Dr<sup>o</sup> Lídio de Souza [*in memoriam*].

### 1 INTRODUÇÃO

Com a globalização, surgimento de novas tecnologias e a especialização do mercado e economia mundiais, há um crescente contato entre os diversos povos e culturas que tem possibilitado o surgimento de fenômenos de integração e contatos interculturais (SEBBEN, 2009; ZALPA, 2017). O fenômeno de migração, especialmente, se coloca enquanto vertente deste processo, favorecendo a comparação entre povos e culturas. A partir desta dinâmica, o fenômeno migratório desperta relações identitárias que podem conferir aos indivíduos migrantes experiências e noções diferenciadas frente à cultura do país de destino e frente à sua cultura de origem, (TAJFEL, 1983). A experiência de migração, e as ideias imaginadas a respeito do território de destino, possuem, por vezes, caráter positivo que, segundo Patarra (2006), são vinculados à expectativa de melhores condições de vida.

A migração internacional é um fenômeno de relevância social e demográfica (PATARRA, 2006). De acordo com *Global Migration Group* (2010), cerca de 200 milhões de pessoas, 3% da população mundial, vivem fora de seus países de origem, sendo que o maior número de imigrantes (aproximadamente 64 milhões) vive na Europa. Em se tratando da população imigrante proveniente do Brasil, o Ministério das Relações Exteriores (2011, 2014) afirma que mais de 900 mil brasileiros vivem no continente europeu.

A ação emigratória dos brasileiros tem sido impulsionada, principalmente, pelas oportunidades de trabalho e emprego que se apresentam em outros países (OLIVEIRA, 2016; SEBBEN, 2009; RIAL, 2008). Segundo DeBiaggi e Paiva (2004), no Brasil, a emigração é um fenômeno relativamente recente, pois o país

é considerado, em termos históricos e coloniais, como uma nação que recebe imigrantes e que possui em sua composição populacional descendentes de diversos povos e culturas.

O Ministério das Relações Exteriores do Brasil (2011, 2014) enfatiza que o destino que mais concentra brasileiros em seus territórios são os Estados Unidos e a Europa. Estas informações vão ao encontro do que afirma a *International Organization for Migration* (IOM, 2011), em um estudo a respeito das imigrações no continente europeu. Não obstante a crise econômica, que afetou a União Europeia nos últimos anos, o estudo afirma que a imigração no continente permanece em números crescentes (IOM, 2011). Apesar de indicar que os imigrantes também sofreram com a falta de empregos em decorrência da crise, a IOM informa que eles continuam a chegar nos 27 países que fazem parte do bloco econômico.

Patarra (2006) discute que a migração tem contribuído para a reflexão acerca das transformações econômicas, sociais, políticas, demográficas e culturais vigentes no âmbito internacional, especialmente a partir dos anos 1980. Desde então, o crescimento da migração internacional nos últimos anos é atribuído, principalmente, à crença de que os países de destino contribuirão para o desenvolvimento de uma melhor qualidade de vida, com o acesso a melhores recursos financeiros (BRZOZOWSKI, 2012; FAZITO; RIOS-NETO, 2008).

O contínuo que se estabelece em busca de melhores padrões de vida em países europeus remete a uma referenciação estereotipada de maneira positiva a respeito destes territórios. Importante destacar, contudo, que estas concepções sobre os países europeus possuem raízes históricas, e prevalecem desde tempos coloniais, fortalecendo uma visão eurocêntrica do mundo que hierarquiza países, raças e culturas (LANDER, 2007; LASTRES, 2010; RIBEIRO, 2010).

Este ideal europeu pode ser analisado, ademais, a partir da noção de hierarquia social e nacional que imprime hegemonia aos países colonizadores do Norte, não somente em termos do passado histórico colonial, mas também após a Segunda Guerra Mundial, reverberando-se até a contemporaneidade (CARRIÓ; FERNANDOIS, 2003; RIBEIRO, 2015). Assim sendo, observa-se que o brasileiro possui razões fundamentadas à memória social dos indivíduos que, possivelmente, sustentam estereótipos e representações sociais de caráter

positivo a respeito deste território (BATISTA; BONOMO; LUCAS, 2016; RODRIGUES, 2017; SÁ, 2007). Desse modo, o presente trabalho objetiva articular as concepções a respeito da migração de brasileiros para o continente europeu à Teoria das Representações Sociais, desenvolvida pelo psicólogo social Serge Moscovici, apresentando também as perspectivas que complementam a teoria.

### 1.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici teve origem a partir da publicação de seu trabalho intitulado “*La Psychanalyse: Son image et son public*” (1961). Ao propor uma valorização do senso comum, sua importância, de acordo com Jovchelovitch (2000), consiste no fato de que “os atores sociais reúnem-se nas várias mediações da vida pública para falar e dar sentido ao cotidiano” (p. 40). As representações sociais são formadas, portanto, a partir das informações que circulam na sociedade, seja na fala dos sujeitos ou por meio dos meios de comunicação que influenciam direta ou indiretamente o pensamento social (MOSCOVICI, 2003).

Conhecê-las pode auxiliar na compreensão da maneira pela qual os indivíduos se posicionam frente às categorias e organizações sociais. Moscovici (2003) afirma que as representações sociais possuem duas funções: (1) elas tornam convencionais os objetos, de acordo com aquilo que já está, de certa forma, dado em nossa cultura; e (2) são prescritivas, ou seja, nos são impostas como resultados de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo, como produto de sucessivas gerações. O autor salienta ainda que as representações sociais, “uma vez criadas pelas pessoas e grupos, adquirem vida própria e circulam, se encontram, se atraem e se repelem dando a oportunidade para o nascimento de novas representações” (MOSCOVICI, 2003, p. 41).

Visto que as representações sociais possuem uma carga cultural e ideológica, Moscovici (2003) discute, ainda, os conceitos de ancoragem e objetivação que, dentro da teoria, procuram explicar os mecanismos que transformam *o não familiar em algo familiar*, traduzindo-o em imagens concretas de modo dialético. O autor explica que a ancoragem consiste em um processo que transforma algo estranho, que intriga o sistema particular de categorias dos

indivíduos, em paradigmas e categorias que os parecem apropriadas e familiares (MOSCOVICI, 2003). Já a objetivação consiste em reproduzir um conceito ou ideia em uma imagem ou dimensão icônica (MOSCOVICI, 2003). Ambos os conceitos sustentam o modo como são criadas e simbolizadas as representações sociais.

Vale informar que, a partir da *grande teoria* de Serge Moscovici, outros teóricos desenvolveram abordagens complementares à mesma. Uma delas, denominada “Teoria do Núcleo Central” (TNC) e desenvolvida por Abric (1993), propõe uma organização aos elementos que compõem a representação social.

Destaca-se também, como complementar à *grande teoria*, a abordagem processual (BANCHS, 2011; JODELET, 2005, MARKOVÁ, 2006), que adota o conceito sobre o objeto da representação como um recurso para a análise dos processos de ancoragem e objetivação, assumindo-o em suas antíteses e oposições. A perspectiva processual, como indica Banchs (2011), se aproxima do processo de construção social que dá lugar ao papel das interações em um espaço de significados.

Por fim, evidencia-se a abordagem societal, proposta pela Escola de Genebra, de Willem Doise, também conhecida como abordagem não-consensual. Esta abordagem, segundo Doise (2002), consiste em quatro níveis de análise (intraindividual, interindividual, nível posicional e sistema de crenças), que pretendem articular explicações de ordem individual e de ordem societal para mostrar de que forma o indivíduo possui processos que o permitem funcionar em sociedade.

As abordagens complementares à Teoria das Representações Sociais auxiliam na tarefa de compreender de que maneira as representações sociais circulam nas sociedades e de que forma os indivíduos delas se apropriam. Doise (2002) afirma que o estudo das representações sociais, como princípios organizadores, remete a três hipóteses: (1) a de que os indivíduos compartilham significados por meio da comunicação social; (2) às tomadas de posição e motivos pelos quais os indivíduos se diferenciam entre si nas relações que mantêm com as representações sociais; e (3) às ancoragens com base em outras realidades simbólicas e coletivas.

A respeito das realidades em que são ancoradas as representações, Trindade (2005) observa que as redes de significados sociais podem variar

drasticamente conforme grupos, regiões, momentos históricos e elementos relacionados à expressão da cultura. Desse modo, a pertença dos indivíduos aos grupos e categorias sociais torna-se relevante à compreensão das representações sociais dos mesmos, bem como estas mesmas representações auxiliam a compreensão dos comportamentos e ações tomadas pelos indivíduos.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 BRASILEIROS NA EUROPA E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO TERRITÓRIO EUROPEU**

Tendo em vista a conjuntura apresentada, pode-se considerar que, assim como a pertença aos grupos e às crenças de um determinado tempo, as representações sociais não podem ser dissociadas de um diálogo com a história (CARVALHO; ARRUDA 2008). O diálogo entre a história e a teoria mostra-se elementar quando se quer investigar, por exemplo, a maneira pela qual os indivíduos concebem e reproduzem conceitos e ideias sobre determinado fenômeno.

Considerando o fenômeno de saída dos brasileiros como sendo fortalecido por elementos econômicos e de hierarquia social (VALERO-MATAS; COCA; MIRANDA-CASTAÑEDA, 2010; PATARRA, 2005; PISCITELLI, 2007; RODRIGUES, 2010), Batista (2014) defende que, possivelmente as representações sociais construídas pelos brasileiros, a respeito da Europa e do ser europeu, ancoram-se em elementos históricos perpetuados ao longo do tempo. Sobre esta configuração, Ribeiro (2010) afirma, por exemplo, que os livros didáticos no Brasil apontam para uma histórica valorização e predominância do padrão branco-ocidental, desde os tempos da colonização, que desqualifica o que não é de herança europeia.

A formação do pensamento e da organização social possui fundamentações que orientam aquilo que é desejado socialmente e o que é minoritário, tanto em termos de grupos e categorias quanto em termos de nações, povos e culturas (MOSCOVICI, 2011). Logo, a cultura hegemônica sinaliza quais são os atributos mais valorizados pela sociedade dominante,

perpetuando e demarcando posições na escala social (TAJFEL, 1983; TRINDADE, 2005).

As imagens de cinema, livros e mídias, em geral, muitas vezes favorecem a propagação de noções que são de interesse de uma elite, em sua grande maioria, branca, europeizada e economicamente abastardas (RIBEIRO, 2010). Por consequência, instaura-se uma ação comunicativa que vincula os sujeitos aos objetos sociais, delimitando o padrão que deve ser alcançado pelos indivíduos a fim de obterem uma autoimagem social positiva (BATISTA; BONOMO; LUCAS, 2016; JOVCHELOVITCH, 2004; TAJFEL, 1983).

Tonini (2002) analisa a forma como a geografia começou a descrever o mundo com base em estudos da Europa moderna já alfabetizada, urbanizada e industrializada. Segundo a autora, a partir destes primeiros modelos, as regiões geográficas, as etnias e as culturas foram hierarquizadas conforme um modelo europeu. Os não-europeus, de acordo com Tonini (2002), passam a ser considerados como inferiores aos europeus “civilizados”, urbanizados e “superiores”.

Assim sendo, é possível observar que as representações sociais a respeito do território europeu, especialmente da Europa ocidental, possuem fundamentos históricos e sociais que permitem uma reflexão fundamentada não apenas pela questão econômica e mercadológica dos dias atuais, mas também pelo imaginário de sociabilidade considerada hegemonicamente dominante (NOWICKA; RYAN, 2015). A partir desta perspectiva, a hierarquia estabelecida entre grupos, etnias e territórios nacionais sugere a circulação de representações sociais que avaliem o território europeu como mais vantajoso e propenso a oferecer uma vida melhor aos para lá emigram (TAJFEL, 1983).

Manter este status social positivo favorece a manutenção de uma pertença psicológica a uma categoria ou grupo bem quisto socialmente, acionando processos de identidade (TAJFEL, 1983). As representações sociais que circulam em meio a uma sociedade possuem, portanto, papel fundamental na estruturação dos estereótipos que são vinculados a cada grupo (FRANCO, 2004; MOSCOVICI, 2003, 2011). Pertencer a um grupo que possui um *status* social positivo relaciona o indivíduo também a este *status*. No caso dos brasileiros imigrantes na Europa, há a possibilidade de que a emigração possa fortalecer a identidade social do indivíduo migrante, uma vez que o *status*

vinculado ao território, e ao grupo europeu, possui caráter positivo mais elevado, ancorado em um histórico colonial de submissão dos países da América Latina (BRZOZOWSKI, 2012; LASTRES, 2010; CARRIÓ; FERNANDOIS, 2003).

Logo, é importante ressaltar que as representações sociais constituem alicerces para a construção das identidades. Bonomo, Souza, Menandro e Trindade (2011) pontuam que a comunicação mantida por uma comunidade cria e transforma crenças a respeito de seu próprio grupo e de outro grupo externo a ela. Assim sendo, as representações sociais dão suporte à identidade do grupo, fortalecendo as crenças que os indivíduos possuem a respeito, por exemplo, de seu próprio povo e de seu próprio país. Segundo Liu (2012), a estrutura do pensamento social de um país e de uma cultura é importante para que se desenvolva uma perspectiva cultural das relações entre os grupos e nações, de modo a compreender de que maneira a sociedade se organiza.

No caso dos brasileiros imigrantes, pode-se salientar que as representações sociais de cunho positivo sobre o continente europeu possibilitaram uma justificativa para o processo migratório (MOSCOVICI, 2003). Contudo, vale destacar que o sentimento de pertença associado a um grupo ou nação deve sempre considerar os afetos relacionados a esta mesma pertença. Sendo a pertença intergrupual psicológica, é pertinente dizer que o emigrante brasileiro em território europeu pode continuar a sentir-se como pertencente ao grupo de seu país de origem ou passar a se sentir como pertencente ao grupo de cidadãos do país em que reside (TAJFEL, 1983). No entanto, ressalta-se que esta pertença psicológica aos grupos não é estanque, podendo os indivíduos possuir tantas identidades quantas forem suas pertenças aos diferentes grupos sociais e nacionais (TAJFEL, 1978).

As representações sociais, embora orientem e justifiquem a prática migratória (MOSCOVICI, 2003), não se configuram como prerrogativa única para que os indivíduos restrinjam o contato com o grupo de origem ou até mesmo para que rejeitem a possibilidade de retorno ao país (PEREIRA; SIQUEIRA, 2013).

### **3 CONCLUSÃO**



A partir da articulação apresentada, pode-se constatar que a busca por melhores condições de vida em outro país, mesmo que em tempos de crise econômica no bloco europeu, continua a voltar-se para a Europa de maneira significativa. Visto que representações sociais de cunho favorável referentes a este território ainda possuem notoriedade dentro a hierarquia social estabelecida, o imigrante fundamenta-se em razões outras que não apenas as oportunidades econômicas e de trabalho no país de destino.

Analisa-se que a decisão de migrar, possivelmente, seja impulsionada também por construções históricas e culturais, que vigoram desde tempos coloniais, dando origem às representações e estereótipos de caráter positivo sobre o grupo europeu e sobre a Europa. Compreendendo que as representações sociais carregam uma carga cultural e ideológica, entende-se que as mesmas tornam-se alicerces para a construção das identidades sociais.

Desse modo, conclui-se que as representações sociais a respeito das nações e categorias são as que imprimem funcionalidade e direcionamento à ação migratória, uma vez que conferem significados aos fenômenos sociais. Ademais, ratifica-se a importância de que outros estudos se aprofundem na compreensão do imaginário social, a partir das representações sociais de um grupo, a fim de que seja possível obter uma análise mais integrada sobre as percepções e práticas sociais de seus membros.

### **Agradecimentos**

Ao Professor Lídio de Souza [*in memoriam*], expresso meu respeito e agradecimento por me instigar a pensar a Psicologia a partir de um olhar crítico à realidade social. À Professora Dr<sup>a</sup> Mariana Bonomo por contribuir significativamente para a escrita deste texto. Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa concedida durante o período de Mestrado, no qual este artigo foi desenvolvido.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J. C. Central System, Peripheral System: Their functions and roles in the dynamics of Social Representations. **Papers on Social Representations**, v. 2, n. 2, p. 75-78, 1993.

BANCHS, M. A. Leitura epistemológica da teoria das Representações Sociais. Reflexões rumo a um sentido comum menos comum e com mais sentido. In ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 225-258.

BATISTA, R. R. **Brasileiros imigrantes na Europa: das representações sociais aos processos identitários**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. 301p.

BATISTA, R. R.; BONOMO, M.; LUCAS, J. N. Imigrantes capixabas na Itália: processos identitários e trajetórias de vida. **Périplos – Revista de Pesquisa sobre Migrações**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 105-127, 2016.

BONOMO, M.; SOUZA, L.; MENANDRO, M. C. S.; TRINDADE, Z. A. Das categorias aos grupos sociais: representações sociais dos grupos urbano e rural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 4, p. 676-689, 2011.

BRZOZOWSKI, J. Migração internacional e desenvolvimento econômico. **Estudos Avançados**, v. 26, n. 75, p. 137-156, 2012.

CARVALHO, J. G. S.; ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e história: um diálogo necessário. **Paidéia**, v. 18, n. 41, p. 445-456, 2008.

CARRIÓ, M.; FERMANDOIS, J. Europa Occidental y el desarrollo chileno 1945-1973. **Historia**, Santiago, v. 36, n. 1, p. 07-60, 2003.

DEBIAGGI, S. D.; PAIVA, G. J. **Psicologia, e/imigração e cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

DOISE, W. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 27-35, 2002.

FAZITO, D.; RIOS-NETO, E. L. G. Emigração internacional de brasileiros para os Estados Unidos: as redes sociais e o papel de intermediação nos

deslocamentos exercido pelas agências de turismo. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 25, n. 2, p. 305-323, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. Representações Sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 169-186, 2004.

GLOBAL MIGRATION GROUP. **International migration and Human Rights. Challenges and opportunities on the Threshold of the 60<sup>th</sup> anniversary of the Universal Declaration of Human Rights**, 2010. Disponível em: [https://www.unfpa.org/webdav/site/global/shared/documents/publications/2010/int\\_migration\\_human\\_rights.pdf](https://www.unfpa.org/webdav/site/global/shared/documents/publications/2010/int_migration_human_rights.pdf). Acesso em: 29 jun. 2018

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. **Migration and the economics crisis in the European Union: Implications for Policy**. Regional Mission to Belgium, Luxembourg, 2011. Disponível em: [http://publications.iom.int/system/files/pdf/migration\\_and\\_the\\_economic\\_crisis.pdf](http://publications.iom.int/system/files/pdf/migration_and_the_economic_crisis.pdf). Acesso em 29 jun. 2018.

JODELET, D. **Loucuras e Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

JOVCHELOVITCH, S. **Representações Sociais e Esfera Pública. A construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

JOVCHELOVITCH, S. Psicologia Social, Saber, Comunidade e Cultura. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. 2, p. 20-31, 2004.

LANDER, E. Marxismo, eurocentrismo e colonialismo. In: BORON, A. et al. **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Clacso Livros/ Expressão Popular: São Paulo, 2007. p. 222-260.

LASTRES, H. M. M. Desafios e oportunidades para políticas de desenvolvimento produtivo e inovativo no terceiro milênio. **Parcerias Estratégicas Edição Especial**, v. 15, n. 31, p. 295-302, 2010.

LIU, J. H. A cultural perspective on intergroup relations and social identity. **Online Readings in Psychology and Culture**, v. 5, n. 3, p. 1-16, 2012.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e Representações Sociais: as dinâmicas da mente**. (FILHO, H. M., Trad.). Petrópolis: Vozes, 2006.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Brasileiros no Mundo – Estimativas**, 2011. Disponível em: <http://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/BRMundo/pt-br/file/Brasileiros%20no%20Mundo%202011%20-%20Estimativas%20-%20Terceira%20Edi%C3%A7%C3%A3o%20-%20v2.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2018.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Estimativas das comunidades brasileiras no mundo**, 2014. Disponível em: <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades/estimativas-populacionais-brasileiras-mundo-2014/Estimativas-RCN2014.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2018.

MOSCOVICI, S. **La Psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, S. (2003). **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 4ª Edição, (GUARESCHI, P. A., Trad.). Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **A Psicologia das minorias ativas**. Grupo de leitura “Ideologia, Comunicação e Representações Sociais” (Trads.). Petrópolis: Vozes, 2011.

NOWICKA, M.; RYAN, L. Beyond insiders and outsiders in migration research: rejecting a priori commonalities. Introduction to the FQS thematic section on "researcher, migrant, woman: methodological implications of multiple positionalities in migration studies". **Forum: Qualitative Social Research**, v. 16, n. 2, art. 18, 2015

OLIVEIRA, P. M. Migração e colonialidade: pensando o imigrante brasileiro em Londres. *Revista Eixo, Brasília*, v. 5, n. 2, p. 71-80, 2016.

PATARRA, N. L. Migrações Internacionais de e para o Brasil contemporâneo: Volumes, Fluxos, Significados e Políticas. **São Paulo em Perspectiva**, v. 19, n. 3, p. 23-33, 2005.

PATARRA, N. L. Migrações Internacionais: teorias, políticas e movimentos sociais. **Estudos Avançados**, v. 20, n. 57, p. 07 – 24, 2006.

PEREIRA, S.; SIQUEIRA, S. Migração, retorno e circularidade: evidência da Europa aos Estados Unidos. **Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana**, v. 21, n. 41, p. 117-138, 2013.

PISCITELLI, A. Sexo tropical em um país europeu: migração de brasileiras para a Itália no marco do “turismo sexual” internacional. **Estudos Feministas**, v. 15, n. 3, p. 717-744, 2007.

RIAL, C. Rodar: a circulação dos jogadores de futebol no exterior. **Horizontes Antropológicos**, v.14, n. 30, p. 21-65, 2008.

RIBEIRO, G. R. O afro-brasileiro e sua representação no livro didático de língua materna. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 101-113, 2010.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

RODRIGUES, T. F. Dinâmicas migratórias e riscos de segurança: A velha Europa. **Relações Internacionais**, v. 26, n. 1, p.113-129, 2010.

RODRIGUES, D. Patrimônio cultural, memória social e identidade: interconexões entre os conceitos. **Letras escreve**, v. 7, n. 4, p. 337-361, 2017.

SÁ, C. P. Sobre o campo de estudo da memória social: uma perspectiva psicossocial. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 2, p. 290-295, 2007.

SEBEN, A. **Expatriados.com: um desafio para os rhs interculturais**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2009.

TAJFEL, H. **Differentiation between social groups - studies in the social psychology of intergroup relations**. London: European Association of Experimental Social Psychology, 1978.

TAJFEL, H. **Grupos humanos e categorias sociais – Estudos em Psicologia Social. Volume II**. Lisboa: Livros Horizonte. (AMÂNCIO, L., Trad.), Obra original publicada em 1981, 1983.

TONINI, I. M. (2002). **Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de Geografia**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TRINDADE, Z. A. Comunicação e socialização do conhecimento: o boato e a fofoca como objeto de estudo das representações sociais. In OLIVEIRA, D. C.;

CAMPOS, P. H. F. **Representações Sociais, uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 71-84.

VALERO-MATAS, J. A.; COCA, J. R.; MIRANDA-CASTAÑEDA, S. The migratory flows in Spain: an analysis of the migration and immigration input from European Union. **Papeles de Población**, v. 16, n. 65, p. 233-256, 2010.

ZALPA, G. Cultura, patrimônio cultural e globalização. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, v. 3, n. especial, p. 286-301, 2017.

## CONHECENDO O PROJETO DE EXTENSÃO “PRODUÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS PARA PUBLICAÇÃO EM PSICOLOGIA”: RELATO DE EXPERIÊNCIA E REFLEXÕES

Roberta Rangel Batista<sup>1</sup>

### RESUMO

O projeto de extensão “Produção de artigos científicos para publicação em Psicologia”, da Faculdade Capixaba da Serra - Multivix, visa à formação complementar dos alunos que possuem interesse na produção acadêmica e científica na área. O projeto propõe-se a elucidar as fases para a construção deste tipo de produção, entendendo que os alunos de Psicologia de hoje serão os que produzirão conhecimento na área no futuro. Para tanto, durante o primeiro semestre de atividades do projeto, foram debatidos os conteúdos que orientam a estrutura de um texto científico, além das etapas para submissão e, posteriormente, avaliação de um texto por períodos especializados. Atualmente, o projeto está organizado a partir das seguintes vertentes de trabalho: (1) aulas expositivas e dialogadas; (2) exposição de mecanismos para busca de artigos publicados nas plataformas de indexação; (3) apresentação das fases de elaboração de um texto científico; (4) análise crítica de uma redação científica. Entendendo que, historicamente, a produção de conhecimento na área está concentrada no ambiente acadêmico, o projeto de extensão possui também como prerrogativa a capacitação dos alunos no que se refere à produção textual, para que os mesmos possam difundir suas práticas profissionais onde quer que, futuramente, estejam. Esse fato ratifica o papel da extensão como sendo uma maneira de formar cidadãos comprometidos com a realidade social em que atuam.

---

<sup>1</sup>Graduada e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atualmente é Doutoranda em Psicologia (Programa de Pós Graduação em Psicologia / UFES / Humboldt Universität zu Berlin), Pesquisadora da Rede

de Estudos e Pesquisa em Psicologia Social (REDEPSO/UFES), Professora e Coordenadora do curso de Psicologia da Faculdade Multivix Serra.

Acredita-se que o projeto, embora ainda necessite de reformulações futuras, possibilita aos alunos uma aproximação com a área acadêmico-científica, oferecendo bases técnicas instrumentalizadoras, dentro de um espaço aberto à conversação e trocas de ideias sobre este campo da Psicologia.

**Palavras-chave:** Projeto de Extensão. Produção científica. Psicologia.

### ABSTRACT

The extension project "Scientific articles production in Psychology", developed at the Multivix Serra, aims to offer a complementary study to students who have interest in the academic and scientific production at the Psychology area. For this purpose, during its first semester of activities, the contents that guide a scientific text structure were discussed, as well as the stages for a text submission and evaluation on specialized journals. The project intends to elucidate the phases for this type of academic production, understanding that today's Psychology students will be the ones who will produce knowledge in the future. The project is currently organized as it follows: (1) expositive and dialogic classes; (2) exposition of mechanisms to search for published articles at the indexing platforms (3) presentation of the phases to elaborate a scientific text and (4) scientific writing critical analysis. Understanding that, historically, the knowledge production at the Psychology area is concentrated at the academic environment, the project also has as the purpose to offer the students the tools that enable them to write about their future professional production, whenever they will be acting. As a university extension, it is believed that the project emphasizes the role of committed citizens with their social reality. Although it still needs future reformulations, the project allows the students to have an introduction about the academic and scientific area, offering an open space where they can talk and exchanges ideas about this Psychology field.

**Keywords:** Extension Project. Scientific Production. Psychology.



## 1 INTRODUÇÃO

A produção científica na área de Psicologia no Brasil apresenta, em termos históricos, um desenvolvimento exponencial no que se refere à publicação na área. Na década de 1990, estimava-se que cerca de 70% dos periódicos latino-americanos não estivessem incluídos em nenhum indexador, o que gerava dificuldades de divulgação e baixa visibilidade das novas produções (YAMAMOTO; SOUZA; YAMAMOTO, 1999).

Atualmente, universidades e programas de Pós-Graduação apresentam-se como principais polos de produção científica em Psicologia. Embora não haja números oficiais em relação à produção total, o exame das publicações da área permite estimar que a participação da Pós-Graduação, com os cursos de Mestrado e Doutorado, é absolutamente majoritária (HUTZ; ROCHA; SPINK; MENANDRO, 2010).

Desse modo, destaca-se a importância de se investir na capacitação dos alunos ainda na Graduação, fornecendo as bases da estrutura de um texto objetivo e conciso, para que os mesmos também seja oportunizado a participação na produção científica. Além disso, a instrumentalização dos alunos na prática de escrita os torna aptos a articularem teoria e prática, de modo a analisarem problemas em diversos contextos sociais de maneira fundamentada (CABRAL, 2002). Para além da formação acadêmica, acredita-se que o papel da extensão é o de formar cidadãos capacitados a analisarem e divulgarem possíveis soluções vinculadas às suas próprias realidades sociais (CORRÊA-SILVA; PENHA; GONÇALVES, 2017).

A valorização destas atividades de capacitação introduz uma visão diferenciada do processo de formação do aluno, a qual deve favorecer também iniciativas que proporcionem espaço para aprofundamento e participação em pesquisas (MENANDRO; TOURINHO; BASTOS; YAMAMOTO, 2013). Vale ressaltar, ainda, a necessidade de preparar e qualificar os alunos para que possam reconhecer e consumir conhecimento na área a partir do entendimento do que sejam artigos científicos de qualidade e referência. É necessário ter uma boa noção das perspectivas sob as quais os fenômenos estão sendo estudados,

de modo que seja possível identificar com clareza as tendências, lacunas, incoerências ou contradições do conhecimento que está sendo produzido (SILVA; VIANA, 2017).

Pensando nesta conjuntura, o Projeto de Extensão “Produção de artigos científicos para publicação em Psicologia” foi estruturado objetivando aproximar os alunos da Graduação à realidade científica, apresentando-os de que modo se organizam hoje, no Brasil, as avaliações dos periódicos especializados, além da discussão e apresentação dos tópicos de uma redação acadêmica passível de publicação. O projeto de extensão foi, ainda, planejado a partir de uma relação mais dialógica entre professor e aluno (ROGERS, 2012), a qual fosse possível uma aproximação com os mesmos em suas dúvidas técnicas e questões que envolvem a profissão como um todo (SILVA; MELO; SODRÉ; MOREIRA, SOUZA, 2017).

## 2 APRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O projeto de extensão teve início no dia 07 de maio, em meados do primeiro semestre letivo de 2018. Os encontros aconteceram todas as segundas-feiras, durante um mês e meio, na sala 301, bloco 01, da Faculdade Capixaba da Serra - Multivix. As reuniões começavam às 17h e possuíam duração de 1 hora e trinta minutos. Em seu primeiro dia, o projeto contou com 46 alunos, alguns dos quais, apresentados na Figura 1 a seguir.



Figura 1. Primeiro dia de atividades no projeto de extensão “Produção de artigos científicos para publicação em Psicologia”, na Faculdade Multivix Serra, em 2018.

Nos dois primeiros encontros, foram apresentados aos alunos alguns dos critérios utilizados, atualmente, pela Diretoria de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para avaliar os periódicos científicos. Os conceitos A, B e C foram discutidos com os alunos, evidenciando-se as particularidades de cada um dos substratos. Além disso, foram apresentadas, durante as aulas expositivas, as plataformas de indexação de periódicos como, por exemplo, Scielo, Lilacs, Redalyc e Periódicos Capes, das quais os alunos podem se utilizar para fazerem suas buscas de material bibliográfico, de forma segura.

A Plataforma Sucupira e suas funcionalidades de busca de periódicos, a partir de suas áreas e avaliações, foram também discutidas durante os primeiros encontros. Assim sendo, debateu-se a importância de conhecer estas ferramentas de busca, sinalizando aos alunos a necessidade de leitura de fontes confiáveis sobre a área.

Nestes primeiros momentos do projeto, observou um notável interesse dos alunos em pensar não somente em seus trabalhos de conclusão de curso, mas também em suas futuras práticas profissionais atreladas à indispensabilidade de continuar estudando e se atualizando a partir da leitura.

Nos encontros que se seguiram, foram abordados os tópicos de estruturação de uma redação científica, destacando, especialmente, as sessões existentes em um artigo empírico, com coleta, tratamento e análise de dados.

Deste modo, durante as aulas subsequentes aos encontros introdutórios, foram analisadas separadamente, as seguintes sessões:

- Introdução: destacando, por exemplo, formas de se fazer uma revisão de literatura sobre o tema e teoria de interesse, a escrita das justificativas sociais e científicas, além da importância de se demarcarem um problema e objetivo de pesquisa;
- Método: pontuando as sessões que descrevem os participantes e fontes dos dados, os instrumentos que possam vir a serem utilizados, os procedimentos de coleta dos dados e algumas formas de tratamento dos mesmos;

- Resultados: evidenciando diferentes formas de se apresentarem, por exemplo, gráficos, tabelas e categorias de análise;
- Discussão: enfatizando a indispensabilidade de uma articulação dos dados apresentados com os textos expostos na introdução a partir, até mesmo, da confirmação ou rejeição de hipóteses. Destaca-se que neste tópico foram bastante discutidas as práticas incoerentes de se afirmarem especulações não fundamentadas;
- Conclusão ou considerações finais: assinalando, de forma clara e objetiva, as soluções para o problema de pesquisa, bem como sugerindo novos estudos na área a partir da pontuação das limitações do estudo;
- Referências bibliográficas: comparando algumas formas de se organizarem as referências a partir das normas técnicas da *American Psychological Association* (APA). Também foram debatidas as formas de se escreverem as citações diretas e indiretas a partir deste formato de normas.

Durante os debates, os alunos fizeram análises comparativas entre as produções empíricas e de revisão teórica, enfatizando que, a depender do texto trabalhado, esta estrutura da redação pode sofrer alterações. Relevante pontuar que os alunos, de modo bastante participativo, informavam seus interesses de pesquisa, trazendo exemplos e dúvidas concernentes à escrita de ideias futuras para iniciações científicas e trabalhos de conclusão de curso.

Como atividade extra à sala de aula, foi sugerido aos alunos que entrassem nas plataformas de indexação e buscassem artigos empíricos de sua preferência para que fossem feitas análises críticas sobre a redação em questão. Os alunos foram incentivados a buscarem os tópicos que haviam sido discutidos durante as aulas expositivas, sinalizando os pontos faltosos ou congruentes.

Durante as atividades do projeto, muito se discutiu sobre a avaliação por pares realizada pelos periódicos científicos para aprovação dos textos passíveis de publicação. Desse modo, a atividade extra possibilitava aos alunos uma breve experiência do que vem a ser um consultor *ad hoc* em uma revista.

Ressalta-se que o caráter dialógico de todo o processo oportunizou a ponderação pelos alunos daquilo que gostariam que fosse enfatizado durante os

próximos semestres de atividade. Ideias como focalização em projetos de pesquisa para intervenção, discussão sobre a criação e manutenção do Currículo Lattes, além de sugestões de oficinas de redação foram colocadas durante o debate.

### **3 DISCUSSÃO**

A experiência do projeto de extensão “Produção de artigos científicos para publicação em Psicologia” ratifica aquilo que pontuam Corrêa-Silva, Penha e Gonçalves (2017) ao afirmarem que a extensão universitária é compreendida como prática acadêmica fundamental para a formação do profissional cidadão. A partir do engajamento dos alunos, notado por meio da manifestação de seus interesses em pesquisa, pode-se afirmar que os mesmos se mostram comprometidos à produção de conhecimento de maneira séria e estruturada.

A partir da exposição dos tópicos da redação acadêmica de uma pesquisa empírica, acredita-se que o projeto incentiva a busca pela fidedignidade na ciência, fortalecendo a ideia de que a teoria e a prática são elos indissolúveis na produção de conhecimento. Por meio desta indissociabilidade, entende-se que o projeto cumpre os objetivos de sustentar a formação universitária ao mesmo tempo em que instiga os alunos a refletirem pela busca de respostas a problemas sociais existentes na sociedade (CABRAL, 2002). Esta relação contribui não somente para a promoção da ciência no meio discente, mas também para favorecer iniciativas que proporcionem espaços para aprofundamento e participação em pesquisas (MENANDRO; TOURINHO; BASTOS; YAMAMOTO, 2013).

O caráter dialógico estabelecido durante os encontros do projeto possibilitaram uma troca de ideias essencial ao entendimento das inseguranças e dificuldades pontuais dos alunos. Do mesmo modo em que se afirmam a necessidade de identificação de lacunas, incoerências ou contradições no conhecimento que está sendo produzido (SILVA; VIANA, 2017), faz-se necessário também afirmar e dar voz às singularidades dos alunos, para que se estabeleça um ambiente seguro e dialógico (ROGERS, 2012).

Possibilitar aos alunos uma aproximação possível a este campo da Psicologia pode contribuir para que sejam dirimidas suas dúvidas técnicas dentre

outras questões que possam envolver a profissão como um todo (SILVA; MELO; SODRÉ; MOREIRA, SOUZA, 2017). Admite-se que atentar-se à produção do conhecimento na área de Psicologia pelo corpo discente pode contribuir para uma ciência mais bem estabelecida e consolidada no futuro.

#### 4 CONCLUSÃO

Este relato de experiência objetivou apresentar a estruturação do projeto de extensão “Produção de artigos científicos para publicação em Psicologia”, da Faculdade Capixaba da Serra - Multivix. Analisou-se que o projeto possui como característica primeira a aproximação dos alunos ao meio acadêmico-científico, de modo a formar profissionais comprometidos com a ciência, divulgando, futuramente, soluções para problemas sociais que venham a enfrentar.

Observou-se que, embora se reconheça a funcionalidade deste primeiro momento de atividades, ressalta-se a necessidade de reformulações futuras as quais o projeto deverá se submeter, tendo em vista, inclusive, as sugestões colocadas pelos alunos participantes com o objetivo de ampliar, desenvolver e melhorar a extensão. Destaca-se que as principais sugestões dos alunos consideram a ampliação da discussão a respeito da área científica, pautando-se não apenas em artigos empíricos, mas também na instrumentalização para a escrita de projetos de consultoria, bem como para a escrita de projetos de intervenção social.

Além disso, foram levantadas demandas que afirmam a necessidade de focalização em diferentes metodologias de pesquisa, tanto qualitativas quanto quantitativas, incluindo-se a possibilidade de se abrirem cursos direcionados a algumas técnicas de tratamento de dados, como a Análise de Conteúdo ou Análise Fenomenológica. Os alunos também demonstraram interesse em melhor conhecer a Plataforma Lattes, para inserção de seus currículos. Muitos dos alunos participantes possuem interesse na área acadêmica *stricto sensu*, o que motiva a continuação do projeto de modo a ser um incentivador das potencialidades dos alunos.

Por fim, conclui-se que a coesão e interesse do grupo são fortalecidos na medida em que o professor mediador se coloca em uma posição de acolhida e parceria junto aos alunos. A experiência no projeto “Produção científica de

artigos para publicação em Psicologia” mostrou que a sustentação de uma extensão, que possui como planejamento vários encontros que, por vezes, podem ser cansativos para os alunos, é fomentada pela cooperação entre discentes e docentes, na qual este último deve sempre atentar-se à maneira como escuta e percebe as dúvidas e motivações dos alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABRAL, A. M. F. **Relatório de atividades do Sof/Etadj Cível**. Laboratório de Serviço Social. Belém: UNAMA, 2002.

CORRÊA-SILVA, A. M.; PENHA, N. R.; GONÇALVES, J. P. Extensão universitária e formação docente: contribuições de um projeto de extensão para estudantes de pedagogia. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 09, n. 01, p. 74-86, 2017.

HUTZ, C.; ROCHA, M. L.; SPINK, M. J. P.; MENANDRO, P. R. M. Perfil, avaliação e metas de produção intelectual dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, no. Supl. 1, p. 25-34, 2010.

MENANDRO, P. R. M.; TOURINHO, E. Z.; BASTOS, A. V. B.; YAMAMOTO, O. H. Graduate and Undergraduate Studies: Neighbors Without Affinity?. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 55, p. 187-196, 2013.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2012. 243p.

SILVA, T. S. ; MELO, R. O.; SODRÉ, M. P.; MOREIRA, R. C. R.; SOUZA, Z. C. S. N. A extensão universitária e a prevenção da violência obstétrica. **Revista Ciência em Extensão**, v.13, n.1, p. 176-189, 2017.

SILVA, A. L. P.; VIANA, T. C. Caracterização da Produção Brasileira em Artigos Científicos sobre Arte e Psicologia (2004-2014). **Psico-USF**, Itatiba, v. 22, n. 1, p. 109-120, 2017.

YAMAMOTO, O. H.; SOUZA, C. C.; YAMAMOTO, M. E. A produção científica na psicologia: uma análise dos periódicos brasileiros no período 1990-1997. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p.01-15, 1999.



## ANÁLISE DA RELAÇÃO CHUVA-VAZÃO NA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO JUCU – BRAÇO NORTE (ES)

Marina Nascimento da Costa Lima<sup>1</sup>  
Joãozito Cabral Amorim Júnior<sup>2</sup>

### RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar a relação existente entre as variáveis chuva e vazão na bacia hidrográfica do Rio Jucu - Braço Norte (ES). A bacia de estudo está inserida na região hidrográfica do Atlântico Sudeste, ocupando parte da região Serrana do ES. Para a realização deste trabalho foram utilizados dados pluviométricos e fluviométricos diários, disponibilizados pela Agência Nacional de Águas (ANA) do posto fluviométrico da Fazenda Jucuruaba (cód. 57230000), em Viana, compreendendo uma série histórica entre 1972 e 2002 (30 anos). Foi realizada a tabulação dos dados, com auxílio dos softwares Hidro1.2 e SisCAH 1.0, e desenvolvidas as seguintes etapas que contribuíram para o entendimento da relação chuva-vazão: caracterização da bacia, análise das características fisiográficas, análise estatística dos dados, cálculo das médias mensais e anuais de precipitação e vazão no estabelecimento de vazões específicas. Os resultados obtidos com o estudo indicam que a bacia tem baixa propensão a enchentes, período chuvoso entre os meses de novembro a fevereiro e período de estiagem entre maio e agosto. Os valores de vazão máxima, média e mínima tendem a duplicar em um período de retorno de 100 anos e todos os métodos estatísticos utilizados apontaram uma vazão específica de 150 L/s/km<sup>2</sup> para um período de retorno de 10 anos.

**Palavras-chave:** Chuva-vazão. Rio Jucu. Vazões máximas.

---

<sup>1</sup> Técnica em infraestrutura de Vias e Transportes (IFES) e graduanda em engenharia civil pela MULTIVIX.

<sup>2</sup> Docente Multivix Serra, M.Sc. em Engenharia Ambiental (UFES).

## 1 INTRODUÇÃO

A grande oferta de água em nosso planeta conduz à falsa sensação de recurso inesgotável. No entanto, apenas 0,14% do total dessa água é doce, teoricamente apta ao consumo imediato por estar disponível em lagos, rios e lençóis subterrâneos. Atualmente, 29 países não possuem água doce para toda a população e projeta-se que, em 2050, 50 países não terão água suficiente para suas necessidades básicas (Bettega et al. 2006). Do baixo percentual de água doce, ainda há que se excluir a porção muito contaminada por poluentes a ponto de tornar-se o recurso inutilizável ou de difícil utilização para o consumo humano. As principais fontes de contaminação são: esgotos urbanos sem tratamento, aterros sanitários, agrotóxicos, garimpos e resíduos industriais (IEMA, 2019).

Enchente é um fenômeno natural que pode causar a ocupação de leitos de rios e causar graves problemas econômicos e sociais. Estimativas de vazões máximas são essenciais para o planejamento e adoção de medidas para minimização de impactos decorrentes da ocorrência de cheias. Existem diversos métodos disponíveis para obtenção de valores estimativos para vazões máximas de projeto (SANTOS, 2010).

A crescente demanda pelo uso da água, a necessidade de disponibilidade e de controle deste recurso, tanto em quantidade como em qualidade, e sua relevância econômica, ambiental e, sobretudo enquanto recurso vital aos seres humanos, alimenta uma grande demanda por conhecimentos capazes de aprimorar constantemente sua gestão (MARTINS, 2017).

O presente estudo contempla uma importante área localizada na região Centro-Sul do estado do Espírito Santo. A bacia hidrográfica do Rio Jucu - Braço Norte. Dentre os principais benefícios trazidos pela bacia do rio, destacam-se a geração de energia elétrica, desenvolvimento industrial, irrigação de lavouras, turismo, pesca e abastecimento de água.

A bacia do Rio Jucu é responsável pelo abastecimento de água de 60% da população da Grande Vitória, nos municípios de Vila Velha, Viana, a maior parte de Cariacica e toda a ilha de Vitória. Apesar de sua incontestável importância socioeconômica, o rio encontra-se bastante degradado, sofrendo impactos ambientais desde as cabeceiras, como o desmatamento e o uso de

agrotóxicos nas lavouras; até a foz onde sofre principalmente com o lançamento de resíduos sólidos e esgoto, tanto doméstico como industrial.

O monitoramento hidrológico em bacias hidrográficas é de extrema importância, haja visto que o crescimento populacional, as ações antrópicas e as mudanças climáticas provocam problemas nos recursos hídricos. Chuvas intensas causam problemas relacionados a cheias em bacias hidrográficas, de modo que o monitoramento hidrológico é indispensável para a gestão das mesmas (MARTINS, 2017).

A rede hidrométrica básica da Agência Nacional de Águas (ANA) contempla bacias de grande e médio porte no Brasil, as que têm maior produção de energia hidrelétrica, captação e armazenamento de água para abastecimento e irrigação. O monitoramento em pequenas bacias geralmente é de responsabilidade de grupos de pesquisa vinculados a universidades ou de empresas privadas. A falta de monitoramento hidrológico resultou no desenvolvimento de modelos hidrológicos para estimar vazão máxima e a sequência temporal de vazões resultante de um evento de precipitação em bacias hidrográficas.

O objetivo deste trabalho é analisar diferentes métodos determinísticos e probabilísticos utilizados na prática para definição de vazões máximas. Para estimativa de vazões de enchente foram considerados os seguintes métodos: ajustes das distribuições probabilísticas Gumbel, Pearson III, Log Pearson III, Log Normal II e Log Normal III.

## **2 METODOLOGIA**

### **2.1 ÁREA DO ESTUDO**

A bacia de estudo está delimitada pela linha vermelha, onde o ponto A (cabeceira) corresponde a nascente do Braço Norte e o ponto B (exutório) corresponde a junção do Braço Norte com o Braço Sul, onde a Estação Fazenda Jucuruaba está localizada, conforme demonstrado na Figura 1.

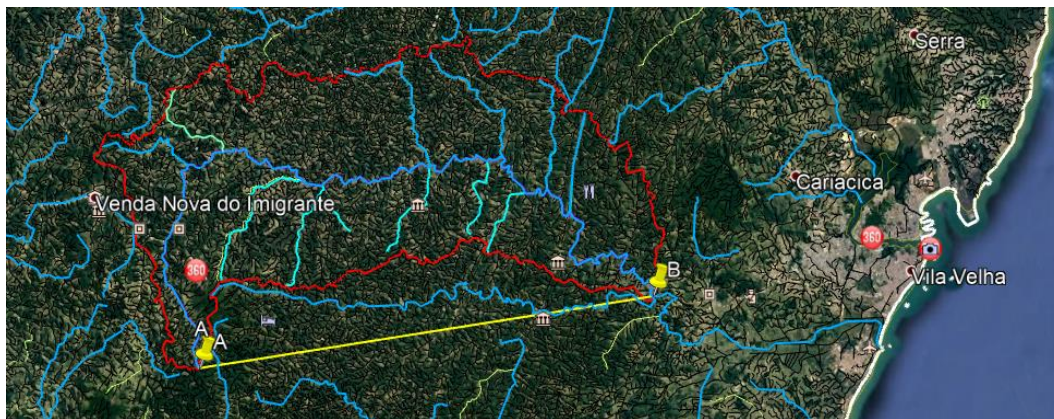


Figura 1 – Bacia de estudo - Rio Jucu Braço Norte.  
Fonte: Google Earth

O Rio Jucu possui duas vertentes – Braço Norte e Braço Sul, que nascem, ambas, na área rural do município de Domingos Martins, na região Serrana do estado.

## 2.2 CARACTERÍSTICAS FISIAGRÁFICAS DA BACIA

Para analisar a recorrência de enchentes que ocorrem na bacia, foram analisadas suas características fisiográficas: área de drenagem (A), perímetro da bacia (P), coeficiente de compacidade (Kc), fator de forma (Kf) e índice de circularidade (Ic).

### Área de drenagem (A)

Área plana delimitada por seus divisores topográficos, expressa em km<sup>2</sup>.

### Perímetro (P)

Comprimento da linha ao longo dos divisores topográficos, expresso em km.

### Coeficiente de compacidade (Kc)

É um número adimensional que varia de acordo com a forma da bacia. Coeficientes menores que 1 correspondem a bacias circulares e maiores que 1 a bacias alongadas, portanto, quanto maior o valor de kc, menor a propensão a enchentes. Coeficiente obtido por meio da equação (01):

$$Kc = 0,28 \cdot \frac{P}{\sqrt{A}} \quad (\text{Equação 01})$$

### Fator de forma (Kf)

Quanto menor o valor de kf, ou seja, quanto maior for o comprimento do rio principal (L), menor a propensão a enchentes. Coeficiente obtido por meio da equação (02):

$$Kf = \frac{A}{L^2} \quad (\text{Equação 02})$$

### Índice de circularidade (Ic)

Outro índice que indica a forma da bacia, onde, quanto mais o valor de Ic se aproxima de 1, mais próxima à forma circular e, portanto, maior propensão a enchentes. Índice obtido por meio da equação (03):

$$IC = \frac{A12,57.A}{P^2} \quad (\text{Equação 03})$$

## 2.3 OBTENÇÃO DOS DADOS HIDROLÓGICOS

### Fonte e seleção de dados pluviométricos e fluviométricos e análise estatística das variáveis chuva e vazão

No tratamento inicial dos dados foi realizada a tabulação de dados pluviométricos e fluviométricos diários, relacionados ao posto situado na Fazenda Jucuruaba em Viana, disponibilizados pela Agência Nacional de Águas (ANA), em sítio eletrônico no portal Sistema de Informações Hidrológicas (HidroWeb). O Quadro 1 fornece dados a estação do estudo:

CÓDIGO	ESTAÇÃO	MUNICÍPIO	LATITUDE	LONGITUDE
57230000	Fazenda Jucuruaba	Viana	-20 24 54	-40 29 07

Quadro 1 – Dados da estação pluviométrica e fluviométrica.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (Dados retirados do Inventário das estações - ANA)

O posto foi selecionado levando-se em consideração a consistência dos dados disponíveis, principalmente aqueles que apresentaram uma menor quantidade de falhas e série histórica mais longa, visando uma maior representatividade e veracidade dos resultados.

Dados compreendidos entre os anos de 1972 e 2012 (30 anos), os anos 1990 e 1991 foram descartados por haver falhas nas médias das vazões. O início do ano hidrológico adotado foi a partir do mês de outubro, porcentagem de falhas máxima permitida de 5% e tempo de retorno de 10 anos.

A combinação das médias mensais e anuais das vazões e das chuvas foram feitas por meio do software Excel, bem como os gráficos que relacionam as variáveis chuva e vazão.

#### Determinação de vazões específicas médias

A determinação de vazões específicas médias é de suma importância na compreensão do comportamento hidrológico de uma bacia, pois expressa a capacidade desta produzir escoamento superficial e serve como elemento comparativo entre bacias. Segundo Tucci (2002), a vazão específica é definida como a vazão da bacia dividida pela sua área. Seu resultado será dado em  $m^3/s/km^2$ . As vazões específicas foram estimadas utilizando a Equação 04:

$$Q_{esp} = \frac{Q}{A} \quad (\text{Equação 04})$$

Onde:

$Q_{esp}$  = vazão específica média [ $m^3/s/km^2$ ];

$Q$  = vazão média de referência [ $m^3/s$ ];

A = área de drenagem da bacia [km<sup>2</sup>].

### Determinação de vazões máximas e mínimas

A metodologia utilizada para obtenção das vazões máximas e mínimas baseou-se na média aritmética das vazões dos sete dias consecutivos, apresentando maior e menor valor de vazão média para o referido período em cada ano da série de dados realizado pelo sistema computacional SisCAH 1.0.

Foram utilizadas as distribuições de densidade de probabilidade com melhores ajustes aos dados. Os modelos probabilísticos testados foram: Log-Normal a dois e três parâmetros, Pearson tipo III, Log-Pearson tipo III e Gumbel.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Características fisiográficas da bacia

A amplitude altimétrica entre os pontos A (1.191m) e B (58m), ilustrados anteriormente na Figura 1, é de 1.133m. A bacia tem 219 km de perímetro e 1.154 km<sup>2</sup> de área, o rio principal possui 111 km de comprimento. Com estes dados foi possível calcular os coeficientes de compacidade, forma e índice de circularidade, resumidos no Quadro 2 a seguir:

CARACTERÍSTICAS FISIAGRÁFICAS DA BACIA			
Descrição	Símbolo	Unidade	Valor
Área	A	km <sup>2</sup>	1.154,00
Perímetro	P	km	219,00
Comprim. rio principal	L	km	111,00
Amplitude altimétrica	H	m	1.133,00
Coef. de compacidade	Kc	-	1,805
Fator de forma	Kf	-	0,094
Índice de circularidade	Ic	-	0,303

Quadro 2 – Características fisiográficas do rio Jucu Braço Norte.  
Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

O coeficiente de compacidade revelou um valor alto e adimensional, variando de acordo com o formato da bacia. Esse índice aumenta à medida que a forma da bacia deixa de ser circular. Tais resultados e a razão de alongação baixa apontam que a bacia do rio Jucu possui formato alongado e apresenta

baixa probabilidade à ocorrência de enchentes em condições normais de precipitação. Bacias com formato irregular apresentam coeficiente de compacidade maior e bacias alongadas têm menos chance de chuvas intensas ocorrerem ao longo de sua área simultaneamente (CARDOSO et al., 2006).

A forma de uma bacia hidrográfica está diretamente relacionada com o tempo de concentração, ou seja, o tempo para a água infiltrar ou escoar após a precipitação. Em bacias alongadas, como a do rio Jucu, os afluentes entram em contato com o principal curso d'água em diversos locais durante o fluxo. Em bacias circulares, a concentração do deflúvio ocorre em um só ponto, diminuindo o tempo de concentração e aumentando as chances de ocorrência de enchentes (SINGH et al., 2014). Além disso, bacias com formatos alongadas apresentam baixas possibilidades de chuvas intensas ocorrerem em toda sua extensão simultaneamente (LORENZON et al., 2015).

#### Dados pluviométricos e fluviométricos e análise estatística das variáveis chuva e vazão

Os Quadros 3 e 4 a seguir apresentam os valores das médias mensais e anuais de chuva e vazão. A obtenção de tais valores foi possível após ser feita a tabulação dos dados fornecidos pelo HidroWeb no Excel.

<b>MÉDIAS MENSAIS DE CHUVA E VAZÃO (1972 - 2002)</b>						
<b>MESES</b>	<b>JAN</b>	<b>FEV</b>	<b>MAR</b>	<b>ABR</b>	<b>MAI</b>	<b>JUN</b>
<b>CHUVA (mm)</b>	155,7	84,9	131,9	97,3	65,3	37,8
<b>VAZÃO (m³/s)</b>	39,8	29,9	31,2	27,4	22,6	18,6
<b>MESES</b>	<b>JUL</b>	<b>AGO</b>	<b>SET</b>	<b>OUT</b>	<b>NOV</b>	<b>DEZ</b>
<b>CHUVA (mm)</b>	53,8	53,6	84,0	115,5	172,1	191,5
<b>VAZÃO (m³/s)</b>	17,6	15,6	16,3	19,6	32,7	38,7

Quadro 3 – Médias mensais de chuva e vazão (1972-2002).  
Fonte: Elaborado pelo pesquisador.



MÉDIAS ANUAIS DE CHUVA E VAZÃO (1972 - 2002)						
ANO	1972	1973	1974	1975	1976	1977
CHUVA (mm)	1230,6	1244,4	1170,7	1342,6	1090,1	1210,6
VAZÃO (m <sup>3</sup> /s)	28,1	32,5	28,9	29,8	18,8	19,8
ANO	1978	1979	1980	1981	1982	1983
CHUVA (mm)	1587,8	1467,1	1161,8	1062,6	1181,3	1879,3
VAZÃO (m <sup>3</sup> /s)	24,6	39,8	26,6	23,4	26,7	32,5
ANO	1984	1985	1986	1987	1988	1989
CHUVA (mm)	1278,6	1563,9	791,1	1183,6	989,9	1214,3
VAZÃO (m <sup>3</sup> /s)	28,6	42,1	18,6	22,8	20,1	17,4
ANO	1992	1993	1994	1995	1996	1997
CHUVA (mm)	1559,4	785,4	1123,4	1061,0	1300,0	1210,1
VAZÃO (m <sup>3</sup> /s)	34,5	15,6	33,0	18,0	23,6	28,2
ANO	1998	1999	2000	2001	2002	MÉDIA
CHUVA (mm)	969,6	1345,7	1592,4	1352,0	1107,6	1243,3
VAZÃO (m <sup>3</sup> /s)	19,2	18,5	23,1	20,4	20,8	25,8

Quadro 4 – Médias anuais de chuva e vazão (1972-2002).  
Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Combinando as médias mensais e anuais das vazões e das chuvas, obteve-se os gráficos chuva-vazão, apresentados nas figuras 2 e 3 abaixo.

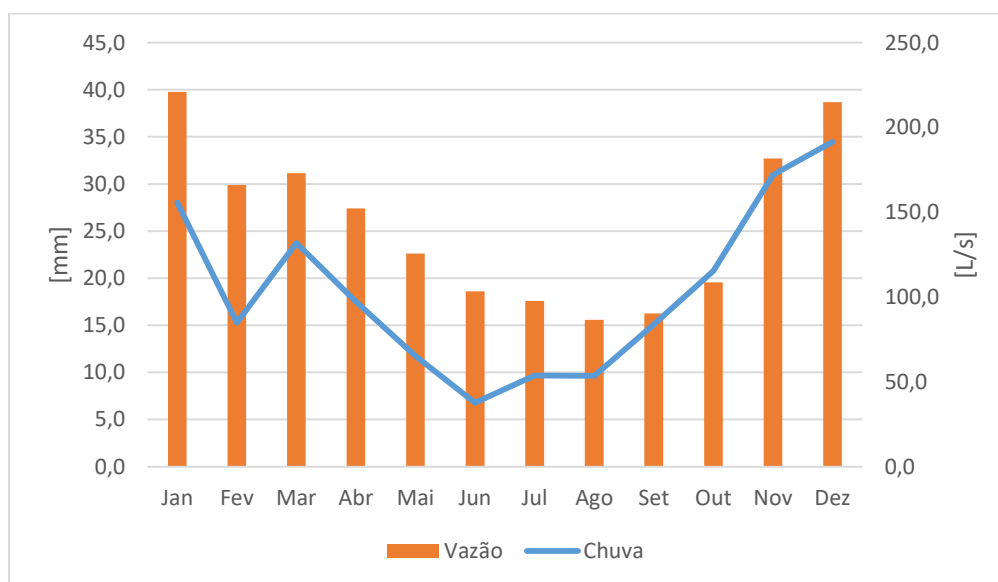


Figura 2 – Relação chuva-vazão (1972-2002) – Médias mensais.  
Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

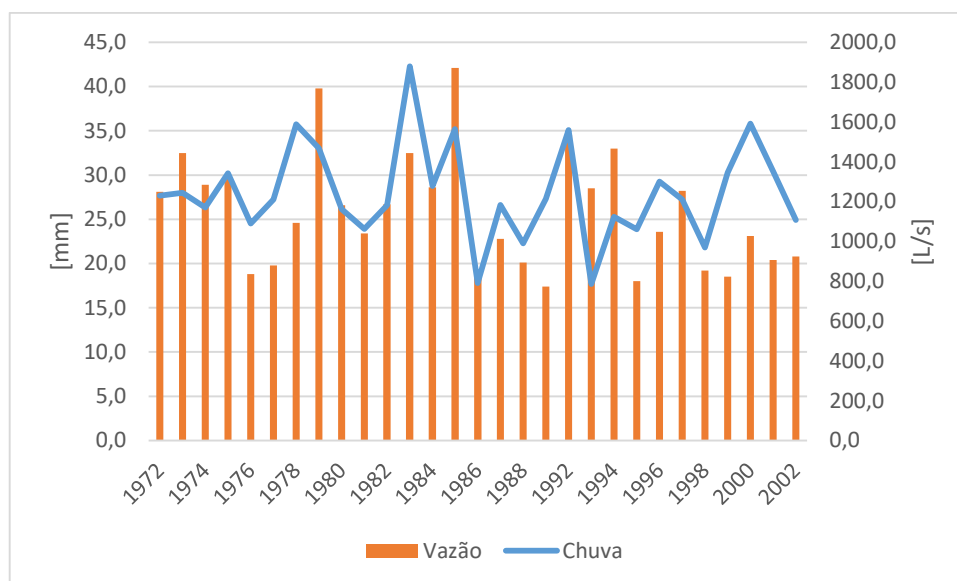


Figura 3 – Relação chuva-vazão (1972-2002) – Médias anuais.  
Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

De acordo com os gráficos acima, pode-se observar que o período chuvoso é presente nos meses entre novembro e fevereiro, com chuvas de 30 a 40 mm. Já o período de estiagem está compreendido entre os meses de maio a agosto, com chuvas abaixo de 15 mm.

#### Vazões máximas e mínimas

O Quadro 5 e a figura 4 a seguir apresentam os valores de vazão máxima, média e mínima da série histórica, expressas em  $m^3/s$ , obtidos por meio de cinco métodos estatísticos utilizados:

VAZÕES ( $m^3/s$ )	MÉTODOS ESTATÍSTICOS				
	Gumbel	Pearson 3	Log Pearson 3	Log normal 2	Log normal 3
<b>Qmáx.</b>	197,03	179,81	207,18	186,46	179,58
<b>Qméd.</b>	171,31	163,74	173,71	164,73	163,67
<b>Qmín.</b>	145,59	147,68	140,24	143,00	147,76

Quadro 5 – Vazões máximas, médias e mínimas obtidas através dos cinco métodos estatísticos utilizados.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

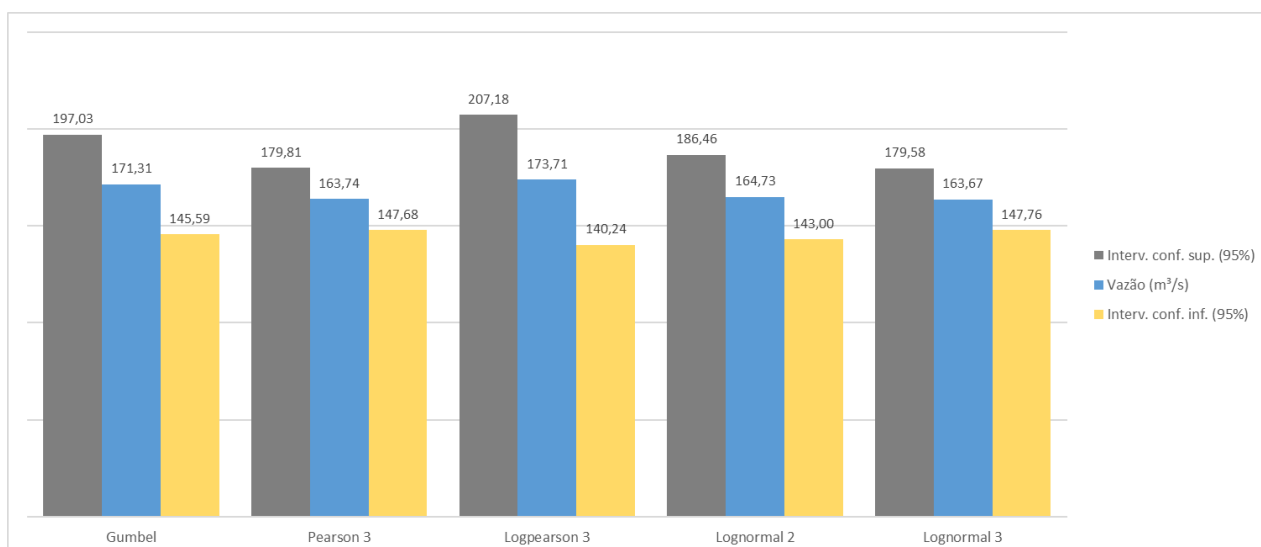


Figura 4 – Vazões obtidas através dos cinco métodos estatísticos utilizados.  
Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

### Análise estatística das variáveis chuva e vazão

Além de fornecer os valores de vazões máximas, médias e mínimas compreendidas no período de 30 anos do estudo (1972-2012) para um período de retorno de 10 anos, o software SisCAH 1.0 utiliza os métodos estatísticos para fazer uma análise de tendências para períodos de retorno de até 100 anos. As análises de tendência dos cinco métodos estatísticos são apresentadas nas Figura 5 a Figura 9.

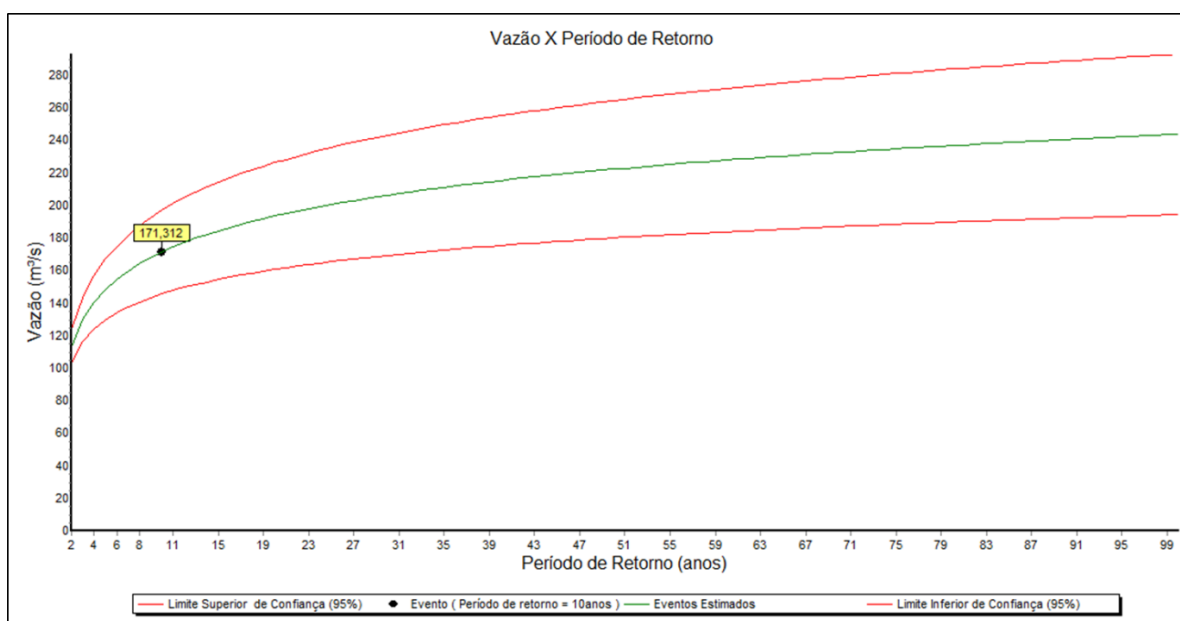


Figura 5 – Análise de tendências e vazão da bacia. Método estatístico: Gumbel.  
Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

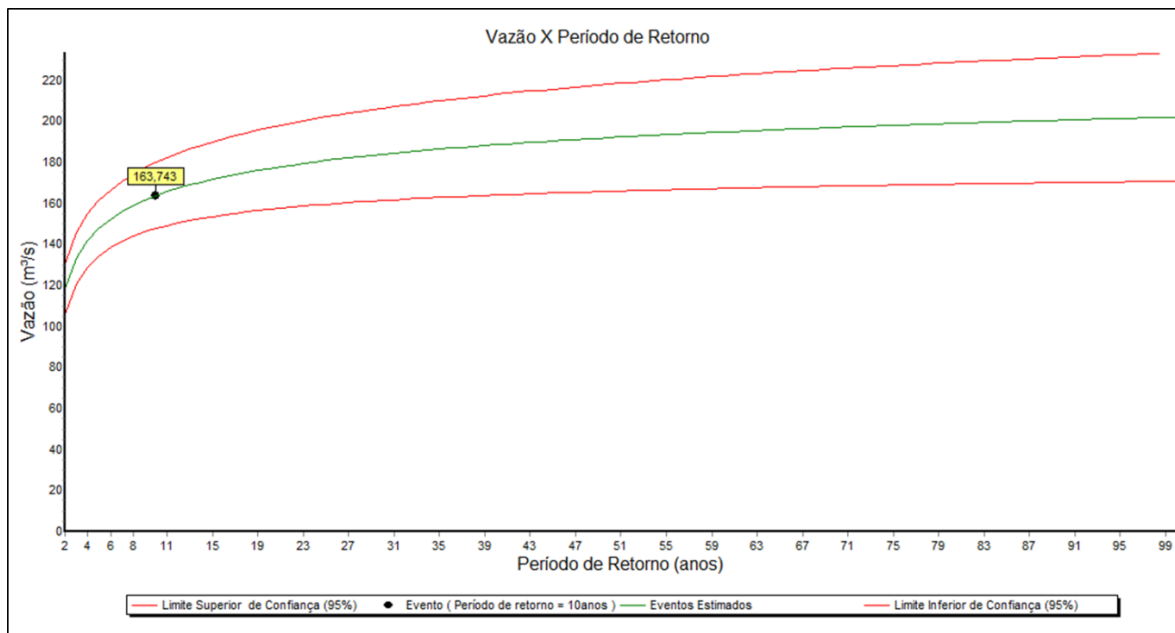


Figura 6 – Análise de tendências e vazão da bacia. Método estatístico: Pearson 3.  
Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

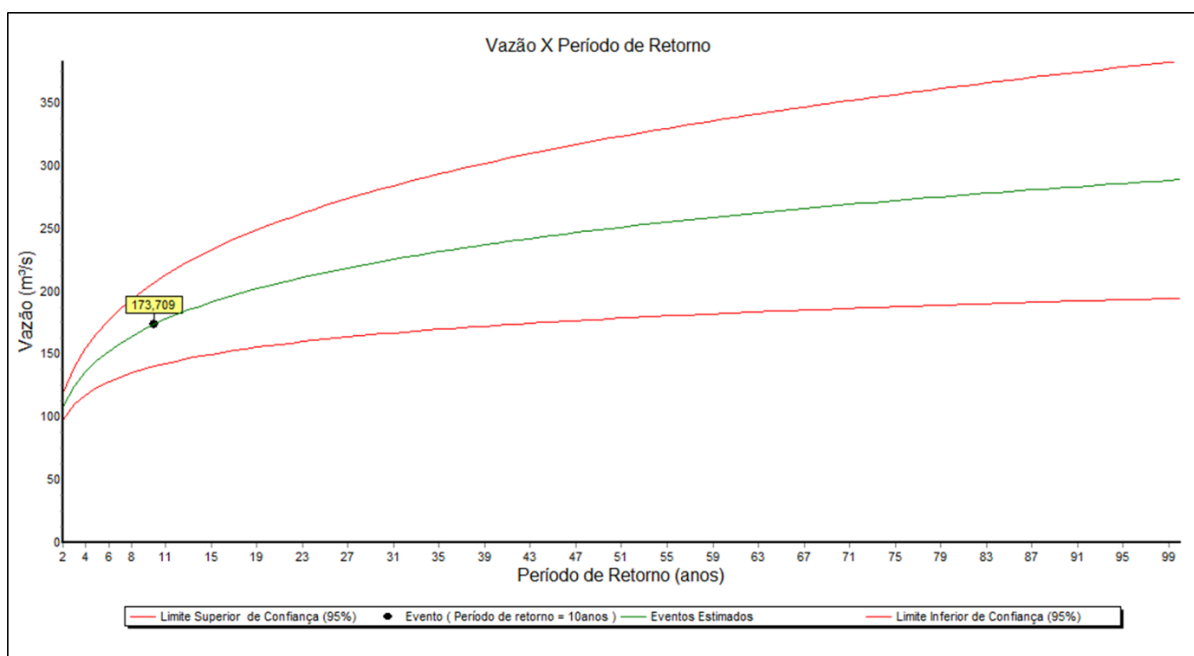


Figura 7 – Análise de tendências e vazão da bacia. Método estatístico: Logpearson 3.  
Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

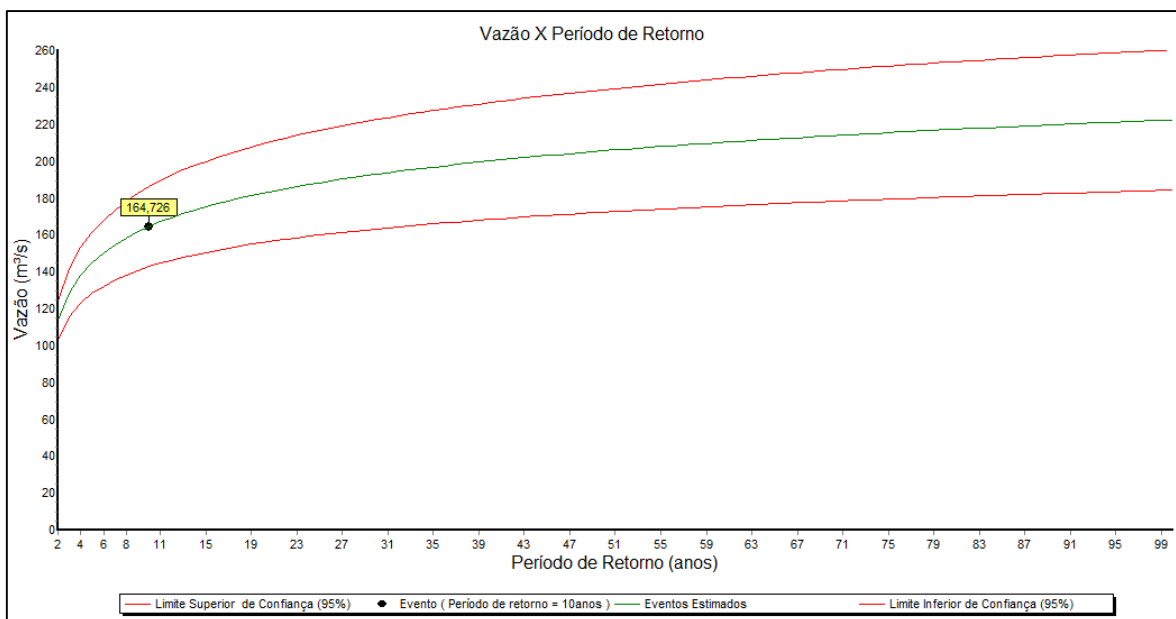


Figura 8 – Análise de tendências e vazão da bacia. Método estatístico: Lognormal 2.  
Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

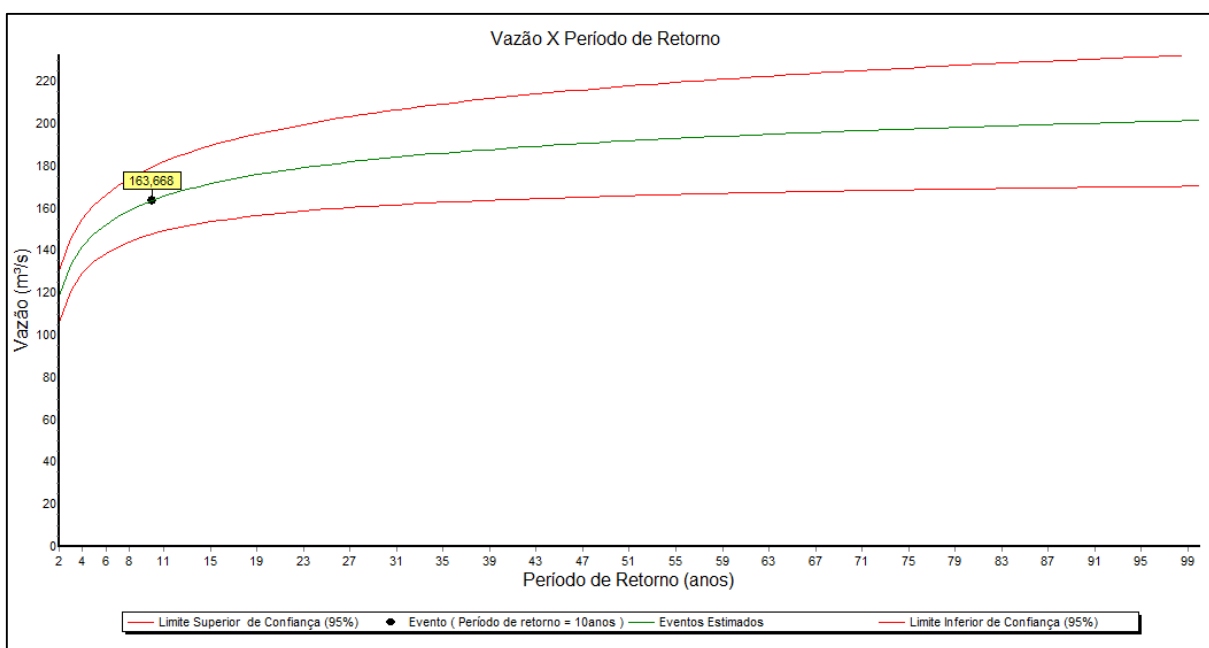


Figura 9 – Análise de tendências e vazão da bacia. Método estatístico: Lognormal 3.  
Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Sobre as tendências de aumento no regime de vazões, estas apresentam um comportamento não linear, e ao compará-las com a atuação das chuvas, testificou-se que seu aumento progressivo esteve associado a maior quantidade pluviométrica perceptível na área de estudo.

### Determinação de vazões específicas médias

Com posse dos valores de vazão e área da bacia, foi possível calcular as vazões específicas para cada método estatístico, utilizando as vazões médias, para um período de retorno de 10 anos, conforme Quadro 6:

MÉTODO ESTATÍSTICO	VAZÃO ESPECÍFICA (m <sup>3</sup> /s/km <sup>2</sup> )
Gumbel	0,14845
Pearson 3	0,14189
Logperason 3	0,15053
Lognormal 2	0,14275
Lognormal 3	0,14183

Quadro 6 – Vazões específicas médias.  
Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Em todos os métodos utilizados, os valores de vazão específica obtidos foram próximos a 0,15 m<sup>3</sup>/s/km<sup>2</sup> ou 150 L/s/km<sup>2</sup>. Este resultado serve como um indicador direto que permite comparar o nível da produção de água entre bacias hidrográficas e como parâmetro de disponibilidade hídrica da região.

## 4 CONCLUSÃO

Os resultados desta pesquisa possibilitaram entender as relações existentes entre a chuva e a vazão na bacia hidrográfica do Rio Jucu – Braço Norte (ES). Para tanto, os métodos estatísticos foram importantes para observar a variabilidade pluviométrica e fluviométrica.

Dentre as características referentes ao comportamento pluviométrico na bacia hidrográfica do Rio Jucu – Braço Norte, destaca-se a média anual de 1.243,3 mm, com baixa propensão a enchentes. Os meses de novembro a fevereiro caracterizam o período chuvoso e os meses compreendidos entre maio e agosto caracterizam o período de estiagem.

O regime fluviométrico acompanhou o mesmo comportamento pluviométrico. Tendo durante a estação chuvosa, um aumento nos valores médios de vazões que foram de 175 m<sup>3</sup>/s em novembro a 225 m<sup>3</sup>/s em fevereiro

e uma diminuição nos valores médios de vazões, dentro do período de estiagem de 110 m<sup>3</sup>/s em maio a 75 m<sup>3</sup>/s em agosto.

Diante dos valores médios das vazões específicas, a média geral para toda a bacia foi de 0,15 m<sup>3</sup>/s/km<sup>2</sup>. Os valores tendem a aumentar progressivamente, de acordo com os métodos estatísticos.

## **5 AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer à Faculdade Capixaba da Serra, Multivix, pela oportunidade de fazer o curso de Engenharia Civil, e ao professor Joãozito Cabral, pela orientação, apoio e confiança. Aos meus pais e meu marido, pelo amor, incentivo e apoio incondicional. A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agência Nacional de Águas (ANA). Curso de hidrologia geral. Out./nov. 2017.

ALMEIDA, Liziane. SERRA, Juan Carlos Valdés. Modelos hidrológicos, tipos e aplicações mais utilizadas. Rev. FAE, Curitiba, v. 20, n. 1, p. 129-137, jan./jun. 2017.

AMORIM JUNIOR, J. C. et al. Disponibilidade Hídrica para Outorga de Captação Critérios Anual e Mensal para Definição de Vazões Mínimas de Referência. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo.

Bettega JMPR, Machado RM, Banisk G, Barbosa CA (2006) Métodos analíticos no controle microbiológico da água para consumo humano. Ciência e Agrotecnologia 30: 950-954.

CARDOSO, A. C.; DIAS, H.C.T.; SOARES, C.P.B.; MARTINS, S.V. Caracterização morfométrica da bacia hidrográfica do rio Debossan, Nova Friburgo, RJ. Revista Árvore. Curitiba, v.30, p. 241 – 248 mar./abril 2006.

IEMA - Instituto Estadual de Meio Ambiente e Recursos Hídricos. Disponível em: Acesso em: 07 mar. 2019.

LORENZON, A.S.; FRAGA, M.S.; MOREIRA, A.R.; ULIANA, E.M.; SILVA, D.D.D.; RIBEIRO, C.A.A.S.; BORGES, A.C. Influência das características morfométricas da bacia hidrográfica do rio Benevente nas enchentes no município de Alfredo Chaves-ES. Revista Ambiente & Água, Taubaté, v. 10, n. 1, p. 196-206, jan./mar. 2015b.

MARTINS, Lorraine Campos et al. Vazão máxima em pequena bacia hidrográfica parcialmente urbanizada em Uberlândia–MG. 2017.

SALGUEIRO, João Hipólito Paiva de Britto et al. Análise da estacionariedade da precipitação na cidade de Maceió segundo métodos estatísticos para verificação de tendências. In: SIMPOSIO BRASILEIRO DE RECURSOS HIDRICOS, 22, 30 nov. - 01 dez. 2017, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Associação Brasileira de Recursos Hídricos, 2017. 8p.

SANTOS, Luciana Cabral Costa et al. Estimativa de vazões máximas de projeto por métodos determinísticos e probabilísticos. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo.

SIGH, P.; GUPTA, A.; SINGH, M. Hydrological inferences from watershed analysis for water resource management using remote sensing and GIS techniques. The Egyptian Journal of Remote Sensing and Space Science, Cairo, v. 17, n. 2, p. 111-121, dez. 2014.

TUCCI, C. E. M. Hidrologia: Ciência e aplicação. 4.ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2014.