

Adilson Tadeu Basquerote  
(Organizador)



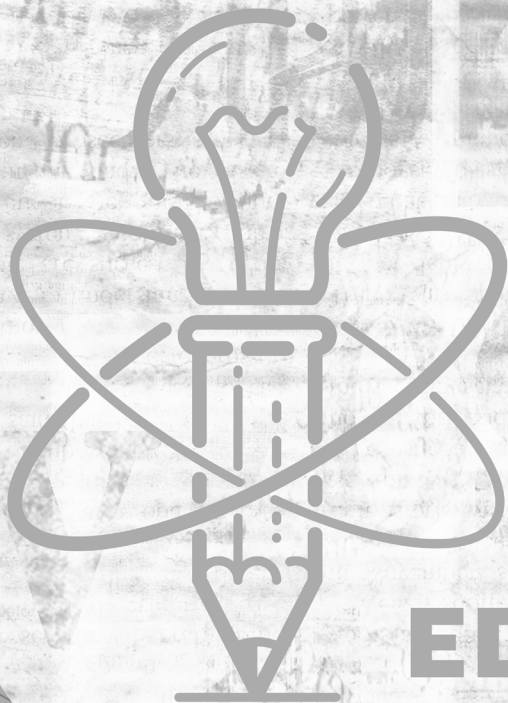
# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Políticas educacionais e  
o saber e o fazer educativos

 **Atena**  
Editora  
Ano 2023

**4**

Adilson Tadeu Basquerote  
(Organizador)



# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Políticas educacionais e  
o saber e o fazer educativos

 **Atena**  
Editora  
Ano 2023

4

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina  
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina  
 sProf<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 aProf<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra  
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

## A educação enquanto fenômeno social: políticas educacionais e o saber e o fazer educativos 4

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Yaidy Paola Martinez  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizador:** Adilson Tadeu Basquerote

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)</b>	
E24	<p>A educação enquanto fenômeno social: políticas educacionais e o saber e o fazer educativos 4 / Organizador Adilson Tadeu Basquerote. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF  Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  Modo de acesso: World Wide Web  Inclui bibliografia  ISBN 978-65-258-0996-0  DOI: <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.960231602">https://doi.org/10.22533/at.ed.960231602</a></p> <p>1. Educação. I. Basquerote, Adilson Tadeu (Organizador). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
<b>Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166</b>	

**Atena Editora**  
Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

O cenário social atual, permeado por aceleradas alterações econômicas, políticas, sociais e culturais exige novas formas de compressão das relações de entre os indivíduos e desses com o conhecimento. Assim, os processos educativos auxiliam no desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades mentais indispensáveis para o convívio social. Nesse contexto, a obra: **A educação enquanto fenômeno social: Políticas educacionais e o saber e o fazer educativos 4**, fruto de esforços de pesquisadores de distintas regiões brasileiras e estrangeiras, reúne pesquisas que se debruçam no entendimento das perspectivas educacionais contemporâneas.

Composta por dezoito capítulos, a livro apresenta estudos teóricos e empíricos, que versam sobre os processos pesquisa, ensino e de aprendizagem sob a perspectiva de seus atores e papéis. Com efeito, apresenta cenários que expõem experiências que dialogam com distintas áreas do conhecimento, sem contudo, perder o rigor científico e aprofundamento necessário.

Por fim, destacamos a importância da Editora Atena e dos autores na divulgação científica e no compartilhamento dos saberes cientificamente produzidos, à medida, que podem gerar novos estudos e reflexões sobre a temática. Ademais, esperamos contar com novas contribuições para a ampliação do debate sobre a educação enquanto um fenômeno social.

Que a leitura seja convidativa!

Adilson Tadeu Basquerote



**CAPÍTULO 1 ..... 1**

APROXIMACIONES A LA COMPLEJIDAD SOCIAL DEL EMBARAZO ADOLESCENTE EN EL MUNICIPIO EL SALVADOR EN GUANTÁNAMO, CUBA

Karina Velázquez Pérez

Anaily Muñoz Padilla

Lilian Lorente Ocaña

Adilson Tadeu Basquerote


Eduardo Pimentel Menezes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9602316021>

**CAPÍTULO 2 ..... 18**

A ESCOLA NA PRISÃO: UMA ANÁLISE PROFUNDA SOBRE AS POSSIBILIDADES E OS LIMITES DO CURRÍCULO ESCOLAR PARA O PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO SOCIAL DOS SUJEITOS PRIVADOS DE LIBERDADE


Giovanna Vanessa do Nascimento Cornélio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9602316022>

**CAPÍTULO 3 .....28**

A INCLUSÃO DAS TDIC POR MEIO DA UTILIZAÇÃO DE SMARTPHONE NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) – ENSINO FUNDAMENTAL

Carlos Felipe da Silva Melo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9602316023>

**CAPÍTULO 4 ..... 41**


ACESSIBILIDADE CURRICULAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DE ALUNOS DO PROGRAMA TUTORIA

Guilherme da Silva Araújo

Alexsandro Ricardo M. R

Celma Rocha Silva

Lúcia C. Gomes dos Santos


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9602316024>

**CAPÍTULO 5 .....49**

A CULTURA INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA MIDIÁTICA NO UNIVERSO INFANTIL

Marina Inês Jantsch Bergamaschi


Jurema de Fátima Knopf







 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9602316025>


**CAPÍTULO 6 .....64**

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL: CONCEPÇÕES, TENSÕES E RUPTURAS (1940-1980)

Leni Rodrigues Coelho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9602316026>


<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>77</b>
A EDUCAÇÃO “FÍSICA” NUNCA FOI SÓ “FÍSICA”	
Ubiratan Silva Alves	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.9602316027">https://doi.org/10.22533/at.ed.9602316027</a>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>88</b>
A EXALTAÇÃO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA COMO FONTE DE AMPLIAÇÃO DE SABERES E DE REFORÇO POSITIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Fernando Schinimann	
Maria Aurineide de Castro Costa	
Sílvia Cristina de Lima	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.9602316028">https://doi.org/10.22533/at.ed.9602316028</a>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>90</b>
A EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ-IFPI: 110 ANOS DE HISTÓRIA	
Maria Keila Jeronimo	
Antonio Basílio N. Thomaz de Menezes	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.9602316029">https://doi.org/10.22533/at.ed.9602316029</a>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>99</b>
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA MODALIDADE EaD: PERCEPÇÃO DOS LICENCIADOS DO NEaD/UFERSA	
Antônio de Andrade Queiroz	
Leonardo Alcântara Alves	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.96023160210">https://doi.org/10.22533/at.ed.96023160210</a>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>112</b>
A INCLUSÃO E A ACESSIBILIDADE DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS EM ESCOLAS REGULARES	
Cibele Mai	
Leila Maria Goi	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.96023160211">https://doi.org/10.22533/at.ed.96023160211</a>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>117</b>
A LEITURA DE MUNDO POR MEIO DA ARTE E GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS	
Iara Cíntia da Silva	
Ozianne Pinheiro de Sousa	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.96023160212">https://doi.org/10.22533/at.ed.96023160212</a>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>126</b>
ALTERIDADE, ÉTICA E EDUCAÇÃO NO COTIDIANO DA PANDEMIA DA COVID-19: O PRESENTE QUE NOS INTERPELA	
Cleusa Távora de Carvalho	

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.96023160213>

**CAPÍTULO 14..... 138**

AMBIENTALISMO E ECOFEMINISMO DE VANDANA SHIVA: CONCEITOS E LIMITES


Bruna Gabriela Bondioli Possebon  
Roger Domenech Colacios

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.96023160214>

**CAPÍTULO 15..... 156**

ANÁLISE DE CONCEITOS SOCIOAMBIENTAIS ENTRE ALUNOS E PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SALVADOR- BAHIA


Isabelle Pedreira Déjardin

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.96023160215>

**CAPÍTULO 16..... 170**

A ORALIDADE DAS CRIANÇAS DE QUATRO ANOS DE IDADE E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO


Elieusa de Sousa Silva Filgueiras

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.96023160216>

**CAPÍTULO 17..... 178**

A ORGANIZAÇÃO DAS COLETIVIDADES PARA UMA GESTÃO DE SALA DE AULA


Giovani de Paula Batista  
Angela Harmatiuk  
Alexandre Rafael do Bomfim Almeida  
Jamaira Jurich Pillati

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.96023160217>

**CAPÍTULO 18..... 187**

DIDÁTICA NA RESISTÊNCIA AO EPISTEMICÍDIO DAS DEZ COMPETÊNCIAS DA BNCC

João José do Nascimento Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.96023160218>

**SOBRE O ORGANIZADOR ..... 195**

**ÍNDICE REMISSIVO ..... 196**

## APROXIMACIONES A LA COMPLEJIDAD SOCIAL DEL EMBARAZO ADOLESCENTE EN EL MUNICIPIO EL SALVADOR EN GUANTÁNAMO, CUBA

*Data de aceite: 01/02/2023*

### **Karina Velázquez Pérez**

Socióloga, Especialista en Trabajo Social Comunitario. Profesora Auxiliar e investigadora del Departamento de Sociología en la Universidad de Guantánamo, Guantánamo, Cuba

### **Anaily Muñoz Padilla**

Socióloga, Máster en Ciencias Ambientales. Profesora Auxiliar e investigadora del Departamento de Sociología en la Universidad de Guantánamo. Guantánamo, Cuba

### **Lilian Lorente Ocaña**

Socióloga. Profesora Instructora e investigadora del Departamento de Sociología en la Universidad de Guantánamo. Guantánamo, Cuba

### **Adilson Tadeu Basquerote**

Dr. C. En Geografía. Profesor en el Centro Universitario para el Desarrollo del Alto Valle del Itajaí, Santa Catarina, Brasil  
<http://orcid.org/0000-0002-6328-1714>

### **Eduardo Pimentel Menezes**

Dr. C. En Geografía. Profesor en la Pontificia Universidad Católica do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0002-9445-7698>

Proyecto Nacional Observatorios Demográficos. Centro de Estudios Demográficos (CEDEM).

**RESUMEN:** Este trabajo propone una aproximación al embarazo adolescente como un hecho social, a partir de la indagación en las causas que influye en las regularidades de su incremento, en el municipio El Salvador en la provincia Guantánamo en el periodo 2017-2021. Basado en distintas metodologías, se constató que este fenómeno constituye una problemática compleja por las implicaciones relacionales demandadas para su tratamiento en la sociedad actual, que requiere la intervención multifactorial a nivel del sistema social que ejerce influencia sobre los procesos educativos de las nuevas generaciones, desde un enfoque participativo de promoción y prevención de salud. Desde este enfoque se destaca el papel de las familias como institución socializadora y la necesidad de promover relaciones intergeneracionales que superen los esquemas patriarcales en el proceso de socialización y educación sexual en la etapa de la adolescencia.

**PALABRAS CLAVE:** Embarazo adolescente. Relaciones intergeneracionales. Acción

social. Pensamiento sociocrítico.

## INTRODUCCIÓN

El embarazo en la adolescencia es un fenómeno polémico expuesto a múltiples enfoques de debates, constituye una problemática de gran complejidad para su tratamiento en la sociedad. El área donde se le ha otorgado mayor visibilidad es desde la salud pública y se relaciona estrechamente con la generación e interpretación estadística, sin descartar las acciones profilácticas que promueve el programa nacional de atención primaria de salud.

Este tipo de embarazo contiene el análisis del evento reproductivo asociado en primer lugar, a los elementos que lo caracterizan como el sexo, la edad, contexto familiar y socioeconómico (SALCEDO, 2000). Por lo que demanda una reflexión compleja de este tema y obliga a establecer una consideración en torno a ellos con especial atención a la relación intergeneracional. Dada la visibilidad que ha cobrado la tasa de fecundidad adolescente en las últimas décadas, es posible contar con una amplia gama de estudios e información acerca de las características de los sujetos y de los contextos en los cuales suceden este tipo de embarazos.

Posicionamiento como un objeto de estudio desde diversos enfoques científicos lleva algún tiempo, y el interés sea acrecentado a partir de los últimos treinta años, como consecuencia de su incremento, así se han ampliado las temáticas y los puntos de discusión relacionados con dicho fenómeno.

En América Latina y el Caribe, la literatura especializada en el tema registra autores como Claudio Stern (1997, 2004, 2005, 2008), Stern e García, (2001), Gloria García (2012, 2016) y Noemí Ehrenfeld (1994, 2000, 2012), CLADEM (2017), CLADEM (2016), quienes distinguen fundamentalmente dos enfoques en los estudios sobre embarazo adolescente, uno tradicional, utilizado comúnmente por las ciencias biomédicas; y otro mayormente relacionado con una postura crítica proveniente de las ciencias sociales (SALCEDO, 2000).

En el continente africano, Kanku y Mash (2010) tratan los riesgos sociales, en primer lugar su fuerte asociación con la transmisión del Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH), en segundo por ser el continente con el índice de casos más alto a nivel mundial, y en tercero por asociarse con factores como la pobreza, abuso de sustancias, falta de asertividad y deficiencias educativas, además de un alarmante desconocimiento por parte de las y los adolescentes acerca del funcionamiento de sus cuerpos (en particular el ciclo menstrual) y las formas de cómo evitar la fecundidad (UNICEF, 2009).

De forma diferente, en los países más desarrollados la discusión en torno al embarazo adolescente se hace, desde la perspectiva crítica, en donde se cuestiona el “estatus problemático” y se dirigen los esfuerzos hacia la comprensión de los factores sociales que intervienen en el fenómeno –para ejemplo, Lawlor y Shaw (2002), Rodríguez, (2009).

Además, se aboga, por la conservación de una actitud abierta hacia la sexualidad de las y los adolescentes, la promoción de la educación sexual y de métodos de anticoncepción, así como el acceso a la interrupción del embarazo de forma legal y segura, aunque se reconocen conocimientos limitados por parte de las y los jóvenes en lo relativo al aborto (EKSTRAND *et al.*, 2005, SALCEDO, 2000).

En Cuba, la situación demográfica del país se asemeja al comportamiento de otras naciones que clasifican por su desarrollo económico y social como países desarrollados (PELÁEZ MENDOZA, 2003). Principalmente a países de América del Norte y Europa, que mantienen bajos récords de nacimientos, alta expectativa de vida y elevados niveles de envejecimiento demográfico (AJA DÍAZ; HERNÁNDEZ, 2019, MARTÍNEZ GÓMEZ, 2003), a finales de la década de los años de 1970, se inicia el descenso acelerado de la fecundidad, y con ello el proceso de envejecimiento de la población que se profundiza en el tiempo (ALFONSO, 2016). En los años ochenta predominó una estructura joven, siendo importante el peso de las adolescentes. Mientras, en los años noventa y en lo que va de este siglo, comenzó a ser valioso el aporte de las mujeres mayores de 30 años.

No obstante, la estructura de la fecundidad de las cubanas continúa siendo de cúspide temprana<sup>1</sup>, aunque se aprecia un descenso en las tasas de las mujeres de 20-34 años. En los últimos años, vuelve a notarse ligeramente una recuperación del aporte de las más jóvenes a la fecundidad, delimitándose nuevamente como una fecundidad temprana, en la que destaca de manera recurrente el papel de las adolescentes, con predominio en las provincias orientales del país (MARTÍNEZ GÓMEZ, 2003, PELÁEZ MENDOZA, 2003, RODRÍGUEZ, 2009).

Por su parte, la provincia Guantánamo, aunque ha estado cerca del nivel de reemplazo, expresa este indicador como resultado de una alta presencia de la fecundidad adolescente, por ello es preciso acotar antes de continuar, que el estudio hace la diferenciación entre embarazo adolescente (aquellos embarazos que se presentan entre los 12 y 19 años de edad) y embarazo infantil (embarazos en menores a 12 años). Esta diferenciación propone evidenciar –entre otras cosas– la totalidad de niñas que se embarazan.

Ante la escasez, en el territorio, de investigaciones sociológicas respecto a las interrelaciones del embarazo adolescente en el contexto social, se dirigen las principales ideas a las causas que influyen en el incremento del embarazo adolescente en el municipio El Salvador en el periodo 2016-2021. En ellas, se fundamentan desde la matriz intermedia de la Sociología de la salud y la sociología de la familia, que permiten abordar el fenómeno del embarazo en la adolescencia, desde los procesos de adaptación de las familias a las condiciones socioeconómicas, a las características demográficas y a los sistemas simbólicos estructurados y compartidos que inciden en la internalización de funciones y roles en las relaciones intergeneracionales.

---

<sup>1</sup> Es de cúspide temprana cuando las que más aportan están en el grupo de edad de 20-24 años.

## ENFOQUE METODOLÓGICO

Es preciso destacar que en la atención a los problemas sociales el papel del Estado ha sido determinante. Muchas de las políticas hasta ahora implementadas, por su naturaleza y sus prioridades, han dirigido sus acciones hacia grupos sociales específicos y las problemáticas de mayor ocurrencia, teniendo en cuenta sobre todo criterios socio demográficos como es el caso de las/los adolescentes y el embarazo en una temprana edad (SALCEDO, 2000).

La sociología cuenta con herramientas que permiten la comprensión lógica y de ocurrencia de hechos en la sociedad. Un conjunto de métodos y técnicas que posibilitan desde diferentes niveles contrastar los planteamientos hipotéticos que surgen del proceso de investigación. En el análisis del tema en cuestión se considera imprescindible el uso de la metodología cualitativa, “ella permite buscar las motivaciones y los aspectos de la realidad social que no pueden ser medidos, cuantificados” (ANDREW, 1984, p. 225). Se utiliza en este trabajo con el propósito de un análisis interpretativo de la situación. Esta metodología es de gran importancia para describir las cualidades de los fenómenos dados y para evaluar interacciones y resultados obtenidos.

En esta perspectiva, se utiliza la entrevista a experto, que tiene como objetivo conocer cuál es la opinión que tienen los entrevistados de la percepción del fenómeno dado ya que estos brindan información de mucha utilidad y decisivas para la continuidad de la investigación. La misma se aplica con el objetivo de conseguir información que solo ellos pueden brindar ya que cuentan con más de 10 y 15 años en el desempeño de su profesión. En el caso de los expertos, son entrevistados dadas las funciones que desempeñan en el municipio, como presidentes del Consejo Popular, otras entrevistas en Consultorios Médicos y a coordinadora del Programa de Atención Materno Infantil (PAMI) en el municipio.

También se realizó entrevista como experto al especialista principal del departamento de Demografía, Censo y Encuesta de la Oficina Nacional de Estadísticas del municipio. Todos ellos cuentan con los conocimientos necesarios para responder a las interrogantes y brindar la información necesaria para el desarrollo de nuestra investigación. La entrevista en profundidad, permite que un individuo transmita oralmente al entrevistador su definición personal de la situación. Comprende asimismo un cierto grado de intimidad y familiaridad que hace más llevadero y justificado el diálogo.

Se aplica entrevista en profundidad a embarazadas, con la intención de tener información detallada o más cercana a la realidad que enfrentan estas adolescentes, cómo y qué piensan de la etapa que están transitando de modo que permita un acercamiento y mayor comprensión del fenómeno en su propio entorno. Esto es logrado a través de la combinación de preguntas abiertas y cerradas mediante una conversación profesional para obtener el máximo de riqueza en el contenido, donde se tiene como premisa que cuanto mayor sea el énfasis puesto en la profundidad, la interacción personal será más intensa y

la intervención en el cruzamiento de la comunicación será más importante.

En tanto la metodología cuantitativa constituye un plan de estructura de la investigación concebida. La cuantificación no hace más que lograr una mayor precisión y confiabilidad de la medición de las cualidades que se considera que son importantes. Aunque no sean sus técnicas las que prevalezcan en esta investigación, sí nos fue de mucha ayuda pues se utilizó con el objetivo de agrupar y ordenar las informaciones escogidas según las variables de estudio. La misma permite buscar los fenómenos que son abordados por medio de parámetros, que se pueden medir y cuantificar, que al decir de Urrutia (2003), a través de ella buscamos la objetividad del problema a estudiar.

La observación científica es una percepción directa, atenta, racional, planificada de los fenómenos objetos de estudio, en sus condiciones naturales y habituales con vistas a encontrar una explicación (DENZIN, 2021). Es una forma de percibir la experiencia del mundo, cuyo camino desde la observación ingenua hasta la observación científica pasa a través del refinamiento de nuestros sentidos mediante el empleo de determinadas técnicas. Fue empleada para la identificación de los sujetos de la investigación, así como para valorar su comportamiento durante el proceso investigativo.

Esta técnica dio la posibilidad de percibir lo que acontece, de registrarlo, luego analizar la información y llegar a conclusiones sobre nuestro objeto de estudio. La observación empleada en esta investigación es la de tipo ajena, no incluida. Es aplicada a familias escogidas de manera intencional, pues son las familias que en su núcleo familiar cuentan con embarazadas en la etapa adolescente.

La investigación se sustenta en la combinación de paradigmas metodológicos, lo cual deviene en una triangulación de enfoques teóricos, paradigmas, métodos y técnicas facilitando una comprensión más amplia del fenómeno y análisis más profundos. La triangulación de métodos y técnicas cualitativos y cuantitativos, como estrategia de investigación en ciencias sociales, recoge una visión holística del objeto de estudio, no se orienta solamente a la validación, sino que persigue un ensanchamiento de los límites de la comprensión de la realidad estudiada generando una “dialéctica de aprendizaje” que conduce a una visión global e integradora del fenómeno organizativo y permite ofrecer una visión más equilibrada de la problemática estudiada.

En este trabajo se utilizaron los métodos de investigación teórica que dan la posibilidad de conocer la manifestación externa del fenómeno, indagando acerca de las principales causas que lo condicionan. Esta metodología parte de las leyes y categorías del materialismo dialéctico que posibilita reproducir el objeto de investigación en toda su diversidad lógica e histórica. Entre los métodos lógicos del conocimiento empleados están: el lógico – histórico, el analítico – sintético y el inductivo – deductivo.

El estudio se apoyó además en los resultados que ofrece las diversas investigaciones sociológicas concretas que permiten penetrar en la diversidad de relaciones que conforman la estructura del objeto abordado. Y la revisión bibliográfica que tuvo un papel significativo



en la recopilación de los diferentes aspectos teóricos del proceso investigativo. Se consultó una amplia bibliografía donde se incluyen autores tanto del ámbito nacional como internacional, y representantes de diferentes tendencias y ramas del saber relacionadas con la temática.

## DEL ACTO UNIDAD A LA ACCIÓN INSTRUMENTAL

Desde el pensamiento sociológico se ha reflexionado sobre la orientación del cambio social tomando en cuenta las acciones de los hombres sobre el destino colectivo y las acciones de la sociedad sobre los individuos. En esta lógica, comprender la evolución de la sociedad, así como las diferencias entre los principios de regulación de la vida colectiva en los diferentes grupos permitió científicos sociales incursionar en el campo de la sociología antes de que ésta estuviera constituida como disciplina científica.

La acción social es un fenómeno sociológico fundamental cuyo estudio permite la comprensión de dimensiones más complejas de la vida en sociedad y, por ende, puede contribuir indirectamente en la mejor y mayor integración de los individuos en la sociedad. Precisamente, el sentido de la acción social, o sea, la orientación de la transformación de la sociedad, depende, según Ibn Jaldún<sup>2</sup>, del valor ideológico de la causa que la origina. Por su parte Marx y Engels, aunque emplearon en pocas ocasiones la expresión de acción social (traducida también en algunas versiones de *El Capital* como “hecho social”), otorgaron a la acción social un doble significado.

La primera acepción se encuentra en el Manifiesto de Partido Comunista (1848), como sentido de la capacidad de movilización y transformación societal del pueblo. Marx y Engels desearon hacer hincapié, en tres elementos, la fuerza desigual de la acción colectiva, la acción como acción de una clase socioeconómica en contra de la otra en el marco de la lucha de clases y la acción individual de burgueses aglutinados oportunamente frente a la acción social de un proletariado ya consciente de su existencia como clase. La acción social es entonces entendida aquí como la manifestación de una fuerza colectiva y anónima en las mercancías; fuerza capaz de imponer una mercancía dada como mercancía de referencia.

Contemporáneo a Marx, al de decir de Ritzer (1993), Augusto Comte (1798, -1857), fundador de la Sociología moderna, defendía la idea de que la sociedad ejercía una acción sobre el mundo exterior mediante las disposiciones de los agentes. Consideraba que los planteamientos irracionales de una transformación radical de la sociedad ejercen una acción social, es decir una influencia concreta y significativa en individuos receptivos.

---

2 Erudito árabe del siglo XIV quien, en sus *Prolegómenos de la historia*, formuló tres conceptos de la acción social: *omran* que significa civilizar, poblar, y que también se refiere a una sociabilidad natural de origen divino; su antónimo *siasa* que remite a una socialidad regulada y administrada mediante el ejercicio de la razón, y el concepto de *asabiya* que se refiere a la fuerza simbólica, social y bélica de un linaje; fuerza que puede incrementarse o disminuir según las acciones de los miembros del clan. (Ibn Jaldún: *Introducción a la historia universal*, Al Muqqadima (1378), México, fondo de Cultura Económica, 1977.)

Por su parte, Herbert Spencer (1873) no creía en la influencia de la Ley sobre la orientación de las actividades colectivas, como lo expresó en su *Introducción a la Ciencia Social*: “Creer en la eficacia de la legislación, es creer que la perspectiva de ciertos castigos o de ciertos premios actuará para desviar o para determinar [...] que modificará la conducta de los individuos y por ende la acción social” (p. 13).

De esta forma, Spencer criticó las manifestaciones de la voluntad de cambio por parte del pueblo en el sentido de que la colectividad no puede inducir transformaciones que no sean los cambios esperados. Incapaz de innovar y de aceptar el bien fundado en cambios no esperados; la masa es una colectividad sin autonomía. En este “darwinismo” social basado en el mérito diferenciado de los individuos, no cabía la posibilidad de dar a la acción social más que un valor negativo.

Por otra parte, Durkheim (1893) compartió con Comte la idea de que sólo una élite es capaz de apreciar el origen y orientación de la fuerza colectiva ejercida por y sobre la sociedad. Al respecto, considera que el aparato principal con el que se ejerce la acción social es el derecho:

Las obligaciones que la sociedad impone a sus miembros, por poca importancia y duración que tengan, adquieren una forma jurídica; por consiguiente, las dimensiones relativas de este aparato permiten medir con exactitud la extensión relativa de la acción social (DURKHEIM, 1893) p. 182).

Spencer, Marx y Engels son algunos de los pensadores –la lista no es exhaustiva– que dieron a la acción social un significado particular, a partir de una concepción original de la vida en sociedad y de los cambios que en ella se debían de realizar. De alguna manera, podemos decir que aquellos autores contribuyeron a sentar las bases de una reflexión teórica posterior que se iba a enfocar en la acción social. De esta manera puede identificarse teorías sociológicas del siglo XX que parecen ser las más ilustrativas de la diversidad de perspectivas y opiniones respecto al uso de la noción de acción social.

Por cuestiones de espacio no es posible abordar la comparación de estas cuatro corrientes, pero es importante destacar que estas son la sociología comprensiva de Max Weber en la cual el concepto de acción social es central, la sociología de la acción de Alain Touraine, la teoría social de Anthony Giddens, así como la aproximación a los significados a la acción social dados por Talcott Parsons en su teoría nomotética de la sociedad.

Parsons es un continuador de la obra sociológica de Weber, pero reprocha a Weber el privilegiar a las conductas racionales y dejar de lado las dimensiones no instrumentales de la acción social; pues para él la estructuración de la acción social no puede darse fuera de una matriz general de la orientación de las acciones, que es un sistema. Para sostener esta idea, Parsons (1984), retoma las tres orientaciones weberianas de la acción que son: 1) el uso; 2) el interés y 3) el orden legítimo, haciendo particular hincapié en la última. Para él se debe resaltar la relación de los individuos con las normas, ya que el uso y el interés muchas veces son subordinados a un sistema de referencia moral y/o jurídico.

De hecho, plantea a la acción como tensión entre lo normativo y lo condicional: “Como proceso, la acción es, de hecho, el proceso de alteración de los elementos condicionales en la dirección de la conformidad de las normas” (PARSONS, 1984, p. 889).

Asimismo, los elementos normativos sólo existen en la mente del actor por lo que remiten no al orden jurídico-moral legalmente establecido y/o socialmente aceptado, sino a la interpretación individual del mismo, por parte del actor. Plantea que cualquier fenómeno concreto, al cual es aplicable la teoría, es un sistema que puede descomponerse en subsistemas menores, los cuales a su vez pueden dividirse en la más pequeña dimensión de la acción: el acto unidad. El acto unidad “debe ser considerado como compuesto por los elementos ‘concretos’ de la acción [...]” (PARSONS, 1984, p. 889).

El acto unidad se define por cuatro componentes: 1) la existencia de un actor; 2) una finalidad de la acción; 3) una situación con elementos que el actor puede controlar (medios) y elementos que no puede controlar (condiciones); 4) las normas y los valores que orientan al actor para elegir una vía para alcanzar sus fines. De esta forma, Parsons (1984) incluye dentro de su teoría el imponderable y la contingencia, elementos que Weber había decididamente abandonado en el ámbito de la vida real. Lo que llama “condiciones” son todos estos elementos que configuran el entorno en el cual se manifiesta la acción y que son independientes del actor.

De manera general, el actor, quien es entendido como un ser humano concreto cuyo cuerpo es un medio para llevar a cabo acciones, encuentra en sus necesidades personales la fuerza para alimentar a los sistemas sociales y culturales de los cuales forma parte. Ahora bien, después de haber planteado modelos de orientación motivacional y de valor (cognitivos, evaluativos y morales) Parsons precisa que existen cuatro tipos básicos de acción: la acción intelectual, la acción expresiva, la acción moral y la acción instrumental - esta última equivalente weberiano de la acción racional con arreglo a valores.

De ahí, que en su noción del sistema social, Parsons (1984) concibe a la pluralidad de actores individuales que interactúan entre sí en una situación que tiene, al menos, un aspecto físico o de medio ambiente, actores motivados por una tendencia a obtener un óptimo de gratificación y cuyas relaciones con sus situaciones- incluyendo a los demás actores- están mediadas y definidas por un sistema de símbolos culturalmente estructurados y compartidos. Defiende una perspectiva voluntarista de la acción confiriendo al actor el permanente deseo de alcanzar sus diversos objetivos mediante su “intervención” sobre su entorno material y social. El acto unidad no solo es el elemento más pequeño del sistema de acción sino que es también la expresión de la condición social del ser humano. El individuo es, para Parsons, lo que sus acciones muestran e infieren, es decir, el producto de una intencionalidad que va encauzándose en función de su grado de internalización de los valores y de las normas.

Para Parsons (1977) en *The Social Systems and the Evolution of Action Theory*, existen cuatro imperativos funcionales necesarios (característicos) de todo sistema:

*adaptación, la capacidad para alcanzar metas, la integración y la latencia* o mantenimiento de patrones (AGIL): La *adaptación* se refiere a la satisfacción de las exigencias situacionales externas. Debe adaptarse a su entorno y adaptar el entorno a sus necesidades. La *capacidad para alcanzar metas* tiene que ver con que todo sistema debe definir y alcanzar sus metas primordiales. Por su parte la *Integración* refiere que todo sistema debe regular la interrelación entre sus partes constituyentes, mientras que la *latencia (mantenimiento de patrones)* considera que todo sistema debe proporcionar, mantener y renovar la motivación de los individuos y las pautas culturales que crean y mantienen la motivación.

Esta mirada parsoniana permite comprender el fenómeno del embarazo en la adolescencia en su complejidad, desde los proceso de adaptación de las familias a las condiciones y a las características demográficas (SALCEDO, 2000), así como a los sistemas de símbolos culturalmente estructurados y compartidos que inciden en la internalización por cada miembros de sus funciones y roles en las relaciones intergeneracionales, que por ser compartidos y culturalmente estructurados no significa que se internalicen igual de modo colectivo, pues algunos miembros de la familia, con capacidades socialmente estructuradas, no cumplen con las normas y los objetivos que debe tener la familia para su buen funcionamiento (en muchos de los casos son miembros adolescentes o jóvenes).

## **ENFOQUE SOCIOCÍTICO Y RELACIONES INTERGENERACIONALES**

Es necesario acotar la naturaleza de la familia como una institución en que están presentes e íntimamente entrelazados el interés social y el interés personal, en tanto célula elemental de la sociedad contribuye a su desarrollo y cumple importantes funciones en la formación de las nuevas generaciones y, en cuanto centro de relaciones de la vida en común de mujer y hombre, entre estos y sus hijos y de todos con sus parientes, satisfacen intereses humanos afectivos y sociales de la persona.

Como norma constitucional y acuerdo colectivo cual sea la tipificación de familia<sup>3</sup>, es una unidad de supervivencia que tiene las funciones siguientes: *satisfacer las necesidades afectivas de sus miembros, satisfacer las necesidades físicas* (alimentación, abrigo, higiene, seguridad, descanso, cuidados, recreación, apoyo, entre otras), *establecer patrones positivos de relaciones interpersonales* (donde la hostilidad, la ambivalencia y la comunicación enmascarada e indirecta sean la norma, el patrón de relación interpersonal es tendencialmente negativo) y *promover el proceso de socialización* (debe programar sus actividades de modo que le permitan a sus miembros, tanto niños como adultos, entrar en contacto con los demás grupos sociales de manera que se produzca un desarrollo positivo de ambos).

---

3 Tipo en cuanto a su extensión, *familia nuclear* que solo está formada por los padres e hijos que habitan bajo el mismo techo, conviven y participan de la abundancia o la escasez; *familia extensa*, si están incluidos los abuelos, tíos, otros y *familia ampliada*, si se incluyen individuos que no tienen lazos consanguíneos. Clasificaciones según su funcionamiento: Familias Funcionales, Familias disfuncionales y familias multiproblema.

Una de las características del mundo social del adolescente es, sin embargo, que la relación padres-hijos (relaciones intergeneracionales) se hace muy conflictiva, tanto porque los padres no logran concienciar el cambio que están viviendo sus hijos, y por ende no elaboran nuevas estrategias de interacción con ellos, como porque los adolescentes exigen una independencia que no son capaces de sostener en la realidad.

Cuando hay una inadecuada relación intergeneracional existe un grado alto de conflicto interno dentro de la familia, de ahí que en la familia como sistema más que un estado de integración, se concibe como un proceso en el que ha de resolver otros problemas funcionales. La renovación del modelo de maternidad se vislumbra, incluso entre las madres adolescentes cuando se estudia su relación con la nupcialidad. Para muchas mujeres cubanas, la maternidad no se asocia hoy a un estado conyugal a través del cual se busque la legitimidad de la paternidad de sus hijos.

La inmadurez psicológica e inexperiencia social hace al adolescente dependiente del adulto y crea la necesidad del intercambio con personas que poseen una experiencia más sólida en la práctica de las relaciones humanas, a pesar de que este prefiere compartir su tiempo con los iguales que con sujetos de generaciones antecesoras. De ahí que los hijos se parecen más a sus coetáneos que a sus padres, o sea, van cultivando su propia identidad. Los adolescentes tienen ideas sobre sus roles y sus valores, sobre las formas de conducirse que se fueron formando durante las influencias socializadores de los distintos escenarios de interacción y aprendizaje, entre ellos, el entorno familiar.

De ahí que la principal interrogante sería ¿Cómo influye la relación intergeneracional sobre las adolescentes? ¿Influyen las relaciones intergeneracionales en la prevención o no del embarazo adolescente? Para responder esta interrogante, sería prudente remitirse a los cuatro prerrequisitos funcionales de un sistema de acción de Parsons, en tanto un grado alto de conflicto interno dentro de la institución familiar como sistema social requiere la intervención de los diversos agentes de control social que constriñen el comportamiento de los miembros y contienen las relaciones de conflicto, en tanto la unidad familiar se mantiene en armonía debido al consenso de sus miembros.

Precisamente, la Sociología de la Salud nos permite comprender la integración el alcance amplio y multidimensional de la calidad de vida de los sujetos miembros del sistema familiar y en particular del sujeto adolescente, en la integración cuerpo, mente, entorno personal y social. Las construcciones y conceptos de esta rama de la sociología permiten comprender las actitudes saludables en las relaciones humanas, la adaptación a los ritmos naturales de la vida humana, que sitúan la necesidad de bienestar en los individuos por delante de las instituciones (GINER *et al.*, 2001).

Sus conceptos y enfoques permiten comprender el tema de la fecundidad adolescente como un problema social y cultural que trasciende el ámbito biomédico, aunque sus límites están dados precisamente por los enfoques predominantes en su definición, dado que por un lado, se entiende el embarazo en la adolescencia como aquella gestación que tiene

lugar durante la etapa de la adolescencia, que ocurre en mujeres desde la menarquía hasta los 19 años de edad, con independencia de la edad ginecológica.

Según Cruz (2010), la adolescencia es la etapa bien definida en el ciclo vital humano entre la niñez y la adultez, donde ocurren profundos y diversos cambios biológicos, psicológicos y sociales, es muy diversa, y, por este motivo, los cambios están determinados por factores diferentes: genéticos, socioculturales, económicos, ambientales y otros. La edad establecida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) es entre los 9 y los 19 años. Actualmente se clasifica en distintas etapas según sexo y edad: preadolescencia, adolescencia temprana, adolescencia media, adolescencia tardía.

En el ámbito social se produce un tránsito desde un estado de dependencia total a una de relativa independencia y se adquieren paulatinamente la capacidad jurídica. A medida que se avanza en edad, durante los períodos de crecimiento, el medio familiar, escolar, comunitario, laboral, las actuaciones emergentes, las nuevas interacciones sociales y los espacios de exploración e inserción, ofrecen nuevas posibilidades tanto de enriquecimiento como de riesgo.

En las últimas décadas, la visibilidad que ha cobrado la tasa de fecundidad adolescente ha permitido la acumulación de información acerca de las características de los sujetos y de los contextos en los cuales suceden este tipo de embarazos (SALCEDO, 2000). Según Quevedo (2021) existe diversidad en el acercamiento y estudio en torno al embarazo en adolescentes, desde diversos enfoques científicos con mayor énfasis a partir de los últimos treinta años, lo que ha ampliado los puntos de discusión relacionados con dicho fenómeno (SALCEDO, 2000).

Precisamente una de estas aristas para el análisis cuestiona el componente etario incluido en este tipo de embarazos, al decir de Quevedo (2021, p. 23) “[...] Gran parte de la connotación problemática que cobra el embarazo en adolescentes se establece alrededor de la edad de la joven al embarazarse y sobre lo que se considera el *deber-ser* de la adolescencia”. A continuación, se muestran los datos del municipio en relación a la variable fecundidad y su aproximación al embarazo en la adolescencia.

En la Figura 1, se presenta los Nacimientos provincia Guantánamo en el período de 2017-2021. Ya la Figura 2, expone los nacimientos por grupos etarios según edad de la madre, municipio El Salvador, también en el mismo período.

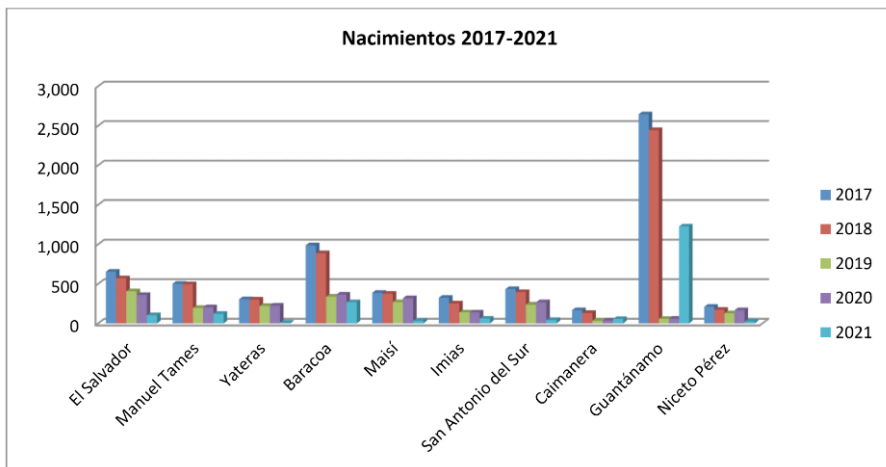


Figura 1. Gráfico de los nacimientos provincia Guantánamo en el período de período de 2017-2021.

Fuente: Elaborado por los autores, a partir de la base de datos de la Oficina Nacional de la Estadística y la Información (ONEI), 2021.

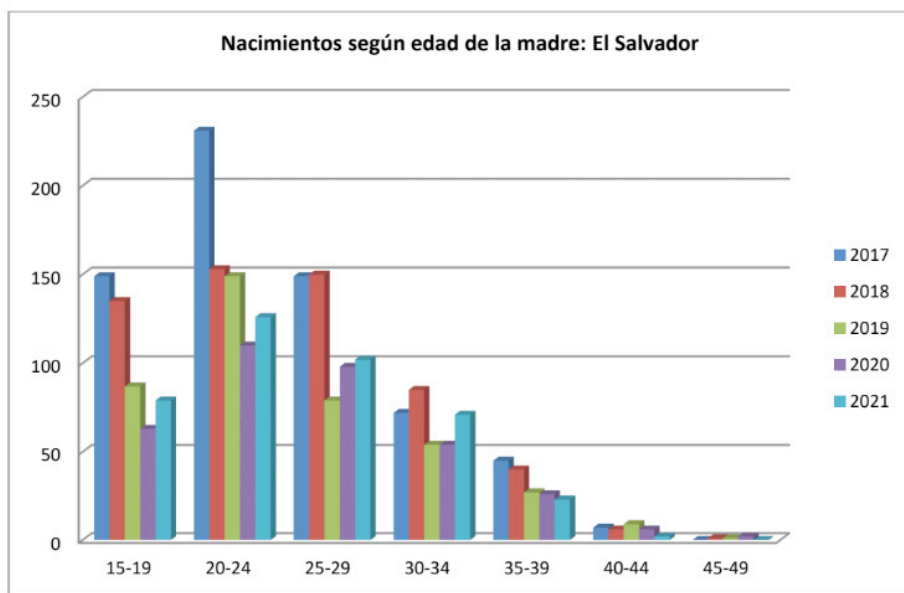


Figura 2. Gráfico del No de nacimientos por grupos etarios según edad de la madre, municipio El Salvador en el período de 2017-2021.

Fuente: Elaborado por los autores, a partir de la base de datos de la Oficina Nacional de la Estadística y la Información (ONEI), 2021.

La Figura 1, muestra los nacimientos ocurridos en el período 2017-2021 en la provincia, se puede observar la tendencia a la disminución de los nacimientos, el municipio El Salvador solo en el 2017 destaca mayor nacimiento, ahora bien, La Figura 2, se muestra los nacimientos por edad de la madre en dicho municipio los aportes en su mayoría los

hace el grupo etario de 20-24 y de 25-29 años, por lo que la estructura de la fecundidad en el municipio se caracteriza por una fecundidad de cúspide dilatada.

Por otro lado, la Tabla 2, presenta la Tasa Específica de Fecundidad: El Salvador, grupos quinquenales (2017-2021).

El Salvador	2017	2018	2019	2020	2021
15-19	93.1	85.1	78.8	58.2	85.3
20-24	142.0	97.9	143.5	104.2	123.3
25-29	93.8	94.8	81.2	85.6	95.9
30-34	54.0	63.2	54.7	60.8	72.0
35-39	35.6	32.0	26.5	29.8	29.5
40-44	4.2	3.8	8.1	5.0	6.2
45-49	0.0	0.5	1.1	1.1	0.0

**Tabla 1.** Tasa Específica de Fecundidad: El Salvador, grupos quinquenales (2017-2021).

Fuente: Elaborado por los autores, a partir de la base de datos de la Oficina Nacional de la Estadística y la Información (ONEI), 2021.

La tabla 1, muestra que el grupo de 15 a 19 años no es el que más aporta a la fecundidad del municipio, presenta valores que oscilan, desde el 2018 hasta el 2020 con una tendencia a la disminución de estos embarazos, pero en el 2021 vuelve aumentar, por lo que nos indica la atención que se le debe prestar, principalmente en las zonas rurales del municipio.

## ENFOQUE PARA LA ATENCIÓN AL EMBARAZO ADOLESCENTE

Se propone como objetivo rector, sensibilizar a los actores sociales para la atención y orientación comunitaria sobre la problemática de la salud sexual y reproductiva en la etapa temprana. Se considera la participación directa de los adolescentes con énfasis a la atención a sus necesidades espirituales, de sociabilidad, intelectual y material que facilite la colaboración intergeneracional. Para ello se recomienda efectuar las siguientes etapas:

Primera etapa, *diagnóstico inicial*: esta etapa inicia el proceso exploratorio sobre la problemática con el objetivo de identificar las condiciones locales, situaciones, experiencias, expectativas personales y colectivas que inciden en el comportamiento del embarazo adolescente en el contexto estudiado. Es necesario tener en cuenta los estudios y realidades anteriores de la localidad para poder confrontar los datos empíricos obtenidos.

Segunda etapa, *planificación de las acciones comunitarias*: en este momento, es necesario la coordinación de los aspectos centrales para la orientación a los grupos sociales identificados, así como la selección de los recursos a utilizar durante el proceso de atención y orientación comunitaria. Es esencial generar las condiciones para la participación



protagónica del adolescente, romper con el adultocentrismo, tomar en cuenta la existencia de la exclusión, dar voz a los adolescentes, realizar asesorías para el establecimiento de canales para la propuesta de iniciativas de autoconducción y acompañamiento.

Tercera etapa, *evaluación operativa*: esta evaluación será inicial, parcial y de cierre, orientadas a la medición del cumplimiento de los objetivos propuestos. La evaluación inicial se corresponde con la realización de la primera etapa. Por otra parte, la evaluación parcial está dirigida al monitoreo de las acciones y mejora de los métodos y técnicas empleados durante el proceso de atención y orientación comunitaria.

## CONSIDERACIONES FINALES

La pesquisa del fenómeno embarazo adolescente desde las ciencias sociales se orienta en perspectivas teóricas que contrastan entre lo convencional y la crítica, con aproximaciones social, cultural y subjetiva.

El contexto socioeconómico es uno de los factores que diversifica a tales sujetos, y la desigualdad social funciona como un determinante de sus opciones hacia el futuro. La ausencia de elementos como la permanencia en la escuela, el acceso a la información y educación sexual, las oportunidades y aspiraciones de vida y la existencia de redes familiares y sociales de apoyo, se traducen en vulnerabilidad social.

El análisis a partir de las relaciones intergeneracionales en la comprensión de los elementos y sucesos denotan la relevancia social y cultural del embarazo adolescente, además, expone la jerarquización social establecida a partir de un orden generacional, corrobora la permanencia del modelo patriarcal y reproducción de patrones sexistas como causa que influye en el incremento del embarazo adolescente en el municipio.

## REFERENCIAS

AJA DÍAZ, A.; HERNÁNDEZ, M. W. Dinámica de la población y sus interrelaciones en Cuba y sus territorios. Recomendaciones para la acción. Revista Novedades en Población. RNPS: 2106 • n°.29, enero-junio de 2019, p. 56-74.

ALFONSO, F. JC (2016). El descenso de la fecundidad en Cuba: de la Primera a la segunda transición demográfica. **Revista Cubana Salud Pública**. 2016 32(1), p. 1-19. Disponible en: <[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-34662006000100002&lng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662006000100002&lng=es)>. Acceso en: 22 Jul. 2021.

ANDREW, I. D. **Problemas lógicos del conocimiento científico**. Editorial Progreso. Moscú, 1984.

CLADEM. Comité Latinoamericano y el Caribe en defensa de los Derechos de las Mujeres. Balance regional niñas madres. **Embarazo y maternidad infantil forzada en América Latina y el caribe**. (2016). disponible en: <https://cladem.org/wp-content/uploads/sites/96/2018/11/niñas-madres-balance-regional.pdf>. >. Acceso en: 13 nov. 2021.

CLADEM. Comité Latinoamericano y el Caribe en Defensa de los Derechos de las Mujeres. jugar o parir. **embarazo infantil forzado en américa latina y el caribe**. 2017. edición propia. Asunción, Paraguay. Disponible en: <[http://www.cladem.org/images/jugar\\_o\\_parir\\_digital.pdf](http://www.cladem.org/images/jugar_o_parir_digital.pdf)>. Acceso en: 30 oct. 2021.

CRUZ, S. F. Adolescencia. En Herramientas de la comunicación social en salud sexual y reproductiva para el trabajo con adolescentes. **Manual de Capacitación**. Centro Nacional de Promoción y Educación para la Salud (CNPES). 2010.

DENZIN, R. **Metodología de la investigación**. Departamento de Trabajo social. Centro superior de Ciencias políticas y sociales, Universidad de la Laguna. 2021. Disponible en: <[www.metodologia/muface/pág174/libros.htm](http://www.metodologia.muface/pág174/libros.htm)>. Acceso en: 19 dec. 2021.

DURKHEIM, E. **La division du travail social**. París, puf. 1893.

EHRENFELD, N. Educación para la salud reproductiva y sexual de la adolescente embarazada. **Salud pública de México**, vol. 36, no. 2, 1994, p. 154-160. Disponible en: <http://saludpublica.mx/index.php/spm/article/view/5744/6348>>. 1º nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Embarazo en adolescentes: Aproximaciones social, cultural y subjetiva desde las jóvenes. In: MEDINA, G. (ORGs). **Aproximaciones a la diversidad juvenil**. Primera edición. Colegio de México. 2000, p. 179-201.

\_\_\_\_\_. **Los discursos de las adolescentes sobre su maternidad**. 2012. Disponible en: <[https://scholar.google.com.mx/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Noe+mi+Ehrenfeld+Los+discursos+de+las+adolescentes+sobre+su+maternidad&btnG=>](https://scholar.google.com.mx/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Noe+mi+Ehrenfeld+Los+discursos+de+las+adolescentes+sobre+su+maternidad&btnG=>)>. Acceso en: 3 feb. 2021.

EKSTRAND, et. al. Swedish teenager perceptions of teenage pregnancy, abortion, sexual behavior, and contraceptive habits – a focus group study among 17-year-old female high-school students. **Acta Obstet Gynecol Scand**, vol. 84, 2005, p. 980-986.

GARCÍA, G. **Embarazo y maternidad adolescentes en contextos de pobreza: una aproximación a los significados de las trayectorias sexuales reproductivas**. (Tesis doctoral). El Colegio de México. Distrito Federal: México. 2012.

\_\_\_\_\_. **Mi hijo, lo mejor que me ha pasado en la vida**. Una aproximación a los significados de las trayectorias sexuales reproductivas en madres adolescentes en contextos de pobreza. Imjuve/Sedesol. Distrito Federal: México. 2016.

GINER, S. et al. (eds) **Diccionario de Sociología**. Editorial Alianza, S.A. Madrid. 2001.

JALDÚN, I. Introducción a la historia universal, AL - Muqaddimah (1378), México, fondo de Cultura Económica. 1977.

KANKU, T., MASH, R. Attitudes, perceptions and understanding amongst teenagers regarding teenage pregnancy, sexuality and contraception in Taung, South African. *Family Practice*, vol. 52 (6), 2010, p. 563-572. Recuperado de: <http://doi.org/10.1080/20786204.2010.10874048>. Acceso en 14 ene. 2021.

LAWLOR, D.; SHAW, M. Too much too Young? Teenage pregnancy is not a public health problem. **International Journal of Epidemiology**, vol. 31, 2002, p. 552-554.

MARX, C. **El Capital**, T. I. Ediciones Venceremos, La Habana. 1965.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos económicos y filosóficos de 1844**. Editorial Pueblo y Educación 4ta. Edición. La Habana. 1975.

\_\_\_\_\_. **El Capital**. Crítica de la Economía Política. Tomo I. Editorial de Ciencias Sociales. Instituto Cubano del Libro, La Habana. 1993.

MARTÍNEZ GÓMEZ, C. **Salud Familiar**. Ed. Científica-Técnica, La Habana. 2003.

PARSONS, T. **The Social Systems and the Evolution of Action Theory**. Nueva York: Free Press. 1977.

\_\_\_\_\_. **La estructura de la acción social**. Madrid, Guadarrama. 1984.

PELÁEZ MENDOZA, J. **Adolescencia y Juventud**. Desafíos Actuales. Ed. Científica-Técnica, La Habana. 2003.

QUEVEDO, M.P.K. Perspectivas en el estudio del embarazo adolescente. La condición etaria. **Revista IXAYA, Revista Universitaria de Desarrollo Social**. Guadalajara, 2021, p. 71-94.

RITZER, G. **Teoría Sociológica Contemporánea**. Primera y segunda parte, Ed. Félix Varela, La Habana. 2003.

RODRÍGUEZ, E. La paternidad en el adolescente: Un problema social. **Archivos venezolanos de puericultura y pediatría**. Vol. 72, núm. 3, 2009, p. 86-91. Caracas: Venezuela. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=367936950003>>. Acceso en: 30 set, 2021.

SALCEDO, A. La experiencia del embarazo y su atención en adolescentes de estrato medio, popular y marginal. In: STERN, C.; ECHARRI, C. (comps.) **Salud reproductiva y sociedad. Resultados de investigación**. México: El Colegio de México. 2000, p.199-231.

SPENCER, H. **Introduction à la science sociale**, París, Felix Alcan. 1873.

STERN, C. **El embarazo en la adolescencia como problema público**: una visión crítica. Salud pública de México. 1997. Recuperado de: Disponible en: <[https://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S003636341997000200008&script=sci\\_arttext&lng=e#](https://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S003636341997000200008&script=sci_arttext&lng=e#)>. Acceso en: 4 de jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Vulnerabilidad social y embarazo adolescente en México. **Papeles de población**. CIEAP/UAEM: México. México, no. 39, 2004, p. 129-158.

\_\_\_\_\_. **Poverty, social vulnerability and adolescent pregnancy in México: a qualitative analysis. Reproductive health, unmet needs and poverty**. Committee for International Cooperation in National Research in Demography (CICRED). París. 2005, p. 227-278.

\_\_\_\_\_. Estereotipos de género, relaciones sexuales y embarazo adolescente en las vidas de jóvenes de diferentes contextos socioculturales en México. **Estudios sociológicos**. Vol. XXV, núm. 73. 2007, p. 105-129. El Colegio de México. Distrito Federal: México. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59807304>>. Acceso en: 23 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. La investigación: su estado actual. Introducción. In: STERN, C. (Coord.). **Adolescentes en México. Investigación, experiencias y estrategias para mejorar su salud sexual y reproductiva**. El Colegio de México y Population Council. Distrito Federal: México. 2008, p. 61-72.

STERN, C. *et al.* **Masculinidad y salud sexual y reproductiva: Un estudio de caso con adolescentes de la Ciudad de México.** Salud pública de México, núm. 45, 2003, suplemento 1, p. 34-43. Disponible en: <<https://www.scielosp.org/pdf/spm/2003.v45suppl1/s34-s43>>. Acceso en: 8 nov. 2021.

STERN, C.; GARCÍA, G. Hacia un nuevo enfoque en el campo del embarazo adolescente. In: STERN, C.; FIGUEROA, J. (Coords.) **Sexualidad y salud reproductiva. Avances y retos para la investigación.** El Colegio de México. 2001, p. 331-358.

URRUTIA, B. L. **Sociología y trabajo social aplicado.** Ed. Félix Varela, La Habana. 2003.

UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para los Niños. **Teenage pregnancy in South Africa: with a specific focus on School-Going learners.** Department Education Republic of South Africa. 2009.

## CAPÍTULO 2

# A ESCOLA NA PRISÃO: UMA ANÁLISE PROFUNDA SOBRE AS POSSIBILIDADES E OS LIMITES DO CURRÍCULO ESCOLAR PARA O PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO SOCIAL DOS SUJEITOS PRIVADOS DE LIBERDADE

*Data de aceite: 01/02/2023*

**Giovanna Vanessa do Nascimento  
Cornélio**

USAL- Universidade Del Salvador-  
Programa de Pós-Graduação em Ciências  
da Educação- Mestrado da Universidade  
Del Salvador-Buenos Aires- Argentina  
<https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/>  
PKG\_MENU.menu?f\_  
cod=B69443D1296A682D5DE7  
6899AFACB6C2

**RESUMO:** Este artigo realizou um estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) inserida no universo da prisão. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo realizada na Escola George Fragoso, escola localizada no Sistema Penitenciário da cidade de Salvador-Bahia, com vistas a apontar caminhos e possibilidades de reformulação do currículo escolar, no sentido de contribuir para o processo de ressignificação da formação social dos sujeitos privados de liberdade. A construção deste artigo foi realizada a partir do resultado da coleta de dados de uma pesquisa de campo qualitativa, que resultou na construção de uma dissertação de mestrado. Este estudo apoiou-se nas contribuições teórico- metodológico dos

autores: Golfman (2009), Wacquant (2001), Foucault (2008), Freire (1989). McLaren, (1995), Moreira (1995), Macedo (2002), (1995), Sacristán (1995), Sá (2009), Severino (1994), Fróes Burnham (1989) Forquin (1993), Giroux (1995,1997,1999).

**PALAVRAS-CHAVE:** EJA - Sistema Penitenciário - Currículo Escolar.

**ABSTRACT:** This article carried out a study on Youth and Adult Education (EJA) inserted in the prison universe. For this, field research was carried out at Escola George Fragoso, a school located in the Penitentiary System of the city of Salvador-Bahia, to pointing out ways and possibilities for reformulating the school curriculum, to contribute to the process of reframing the social formation of people deprived of liberty. The construction of this article was carried out from the result of data collection from a qualitative field research, which resulted in the construction of a master's thesis. This study was based on the theoretical-methodological contributions of the authors: Golfman (2009), Wacquant (2001), Foucault (2008), Freire (1989), McLaren, (1995), Moreira (1995), Macedo (2002), (1995), Sacristán (1995), Sá (2009), Severino (1994), Fróes Burnham (1989) Forquin (1993), Giroux (1995,1997,1999).

**KEYWORDS:** EJA- Penitentiary System - School Curriculum.

## INTRODUÇÃO

Os motivos que impulsionaram a necessidade da construção da escrita deste artigo, a princípio, estão relacionados ao inconformismo com a forma de estruturação e funcionamento das instituições educativas para os privados de liberdade no contexto da sociedade brasileira. É pertinente afirmar que esta perspectiva de escola acaba por priorizar os parâmetros meramente técnicos e burocráticos, em detrimento das necessidades educacionais e específicas dos sujeitos privados de liberdade. O conjunto destes fatores atrelados ao descompromisso político das governabilidades políticas para com a educação das classes oprimidas acaba por reforçar a lógica do paradigma da punição, utilizado como o único instrumento capaz de reduzir o índice de criminalidade e reincidência daqueles que, por motivos variados, cometem atos ilícitos.

No que concerne ao acompanhamento e atualização desta temática de estudo, faz-se imprescindível destacar que nos períodos de 1990 até os dias atuais, houve um crescimento significativo das pesquisas acadêmicas realizadas no campo da educação nos espaços de privação de liberdade. Todavia, com tudo isso, é perceptível ressaltar que este campo de estudo ainda encontra-se muito incipiente, pelo fato de não perceber no processo de publicação das pesquisas acadêmicas a preocupação que deveria ser premente com o processo de organização da proposta educativa, que é colocar em discussão as questões subjacentes a esse processo: Quem são os sujeitos desta educação? Quais foram as bases de valores e saberes sociais que edificaram as suas vidas? Que saberes são preservados pela cultura carcerária? Estes questionamentos nos direcionam a pensar que a gestão da educação na prisão deverá basear-se em um paradigma social transformador. E, para isso, necessariamente, a educação deverá ser construída por meio de rituais e práticas sociais completamente diferentes daqueles conservados pela escola na sociedade em geral. Estes questionamentos se constituíram como uma bússola que deram lastro à construção de artigo científico.

Com base nestas indagações, brotou o desejo da pesquisadora de, no processo de construção deste artigo, optar por investigar os fenômenos educativos produzidos no universo da prisão, tendo como objeto central do estudo analisar: Como a Escola George Fragoso, localizada em Salvador/Bahia/Brasil, entre os anos de 2012 e 2014, contribuiu no processo de ressignificação da formação social dos sujeitos encarcerados? O foco desta análise foi o estudo sobre a proposta pedagógica da Escola George Fragoso, inserida no Sistema penitenciário da cidade de Salvador- Bahia, a fim de compreender o universo educacional, social e cultural daqueles que se encontram privados de liberdade. Diante deste contexto, o estudo pautou-se pela análise do Projeto Político Pedagógico, da matriz curricular da escola e da visão que os educandos têm da referida instituição.

A análise minuciosa sobre as possibilidades e limites do processo educativo teve em vista identificar como a difusão dos conhecimentos, valores e atitudes, por meio do ensino, no sentido compreender como este poderia contribuir para o processo de ressignificação das vivências sociais dos alunos- internos que frequentam esta escola. Esta compreensão é reforçada quando se toma o currículo escolar como o documento institucional responsável por delinear a formação de valores éticos, como também a gestão educativa, a dinâmica social, cultural e de poder produzido pela escola. Neste sentido, no processo de coleta de dados, este estudo optou por tomar como alvo central a escuta dos sujeitos da educação (os alunos-internos) por entender que estes sujeitos se tornam os protagonistas centrais deste processo educativo. Assim, poderiam falar com maior riqueza de detalhes sobre a relevância social da proposta educativa para as suas vidas, sem, contudo, desconsiderar as outras instâncias representativas, tanto do ambiente da prisão, como da escola por entender também que pela sua própria localização apresenta uma dinâmica completamente diferente dos outros espaços escolares.

Para tanto, no processo de organização deste artigo foi considerado como parâmetro de análise: o Projeto Político Pedagógico da escola, o perfil do educador, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. No desenvolvimento da pesquisa foi considerado o universo social e cultural da escola, sua gestão pedagógica, com vistas a compreender como se dá o processo de articulação intersetorial entre as diversas áreas que atuam nos ambientes prisionais. Estes elementos, portanto, se constituem como aspectos prementes quando se coloca em pauta repensar novos modelos de institucionalização e funcionamento das escolas inseridas nos contextos de privação de liberdade.

Com base nesta realidade, emerge a imprescindibilidade de as sociedades no âmbito geral colocarem em pauta a discussão em torno da temática, particularmente, enfrentando a questão de como melhor estruturar as escolas nos espaços de privação de liberdade no sentido de garantir mesmo que de maneira tardia à possibilidade dos sujeitos privados de liberdade reverem os seus percursos históricos e sociais, tendo como base para analisar as suas trajetórias de vidas. Assim, a escola na prisão pode ser compreendida como última fronteira de possibilidade de reversão da condição humana, social e cultural que estes sujeitos têm, que por via de regra se encontram extremamente à margem da sociedade.

No processo de estruturação da pesquisa estabeleceu-se como objetivo geral: Compreender o significado dos saberes e práticas sociais instituídas por pelo Currículo formal e seus avanços para o processo de ressignificação da formação social das pessoas encarceradas, pois, por meio da compreensão e reestruturação da proposta do currículo escolar, tendo como foco a visão do aluno que frequentam a escola em questão. Os objetivos específicos estiveram permeados no sentido de descrever a importância das intervenções dos docentes no processo de aquisição de novas habilidades e competências para o processo de redefinição da formação social dos sujeitos encarcerados, entendendo-se que as intervenções pedagógicas apresentam-se também como uma dimensão

relevante no processo de ressignificação da formação social dos alunos-internos. Outro objetivo específico foi interpretar como os conteúdos curriculares poderiam contribuir com o processo de redefinição de formação social dos sujeitos encarcerados. A pesquisa se propôs ainda a explorar o campo de saberes, concepções e valores produzidos pela escola da prisão, entendendo-os como aspectos constitutivos que poderiam contribuir no processo de ressignificação da formação dos sujeitos encarcerados.

Como referência central desta análise tem-se Foucault, particularmente a sua obra clássica *Vigiar e Punir* (2008) e *Microfísica do Poder* (2009), que trazem uma análise sobre a lógica interna do funcionamento da prisão, focando especificamente nas relações humanas e interpessoais nesse universo, permeadas pelo disciplinamento dos corpos, como condicionantes funcionais. No sentido de aprofundar a análise do universo de privação de liberdade, recorreremos à análise de Golfman (2009), na obra sobre os internados que aborda a situação social dos doentes mentais, apresentando um estudo empírico sobre os aspectos gerais e específicos do universo da prisão.

Este estudo se referenciou também na análise de Wacquant (2001) sobre os sistemas penitenciários que, para ele, são utilizados única e exclusivamente com o objetivo de criminalização da pobreza. A ancorou-se ainda nas contribuições de Carvalho Filho e Ávila Dantas (2012) que traçam um panorama estrutural, utilizando-se de aspectos teórico-metodológicos acerca da dimensão do encarceramento humano. Esta obra está organizada em vários ângulos: histórico, social, político, econômico, perspectiva da dimensão do trabalho humano, contextualizado com a dinâmica do fenômeno da globalização, bem como por meio da perspectiva da saúde mental e da terapêutica do sujeito humano, tendo como base a abordagem psicanalítica.

Recorremos à obra *Prisões e Punição no Brasil contemporâneo* (2013) organizada pelos autores Luis Lourenço e Geder Luiz Rocha Gomes que possibilitou uma compreensão macro sobre a realidade do sistema penitenciário no Brasil, com base numa perspectiva interdisciplinar, sobre os aspectos constituintes da dinâmica estrutural e social da prisão no Brasil. No que tange ao universo da escola contextualizada no universo prisional, esta pesquisa tomou como base as análises dos pesquisadores Roberto Silva (2011) e Elinaldo Julião (2010), cujos estudos abordam a perspectiva da educação e do trabalho como possibilidades da promoção da reintegração social dos sujeitos apenados. Tais autores, entre outras perspectivas teóricas, reportam-se a Freire (1989) particularmente ao seu princípio da educação como um processo de conscientização dos sujeitos que se educam, considerado como elemento central no processo de transformação da sua própria realidade mediada pela sua compreensão da sua realidade histórica. Conseqüentemente, para pensar uma abordagem de currículo que pudesse contemplar a complexidade dos processos sociais e educacionais produzidos dentro do universo da prisão.

Este estudo se referenciou nas discussões dos teóricos McLaren, (1995), Moreira (1995), Macedo (2002), (1995), Sacristán (1995), Sá(2009), Severino, (1994), Fróes



Burnham (1989) Forquin(1993), Giroux (1995,1997,1999),os quais partilham da mesma ideia de que o currículo pode ser considerado como um artefato social e cultural, envolto e focado tanto na sua construção como nos resultados que podem provocar no espaço escolar regular, sendo que já foi tema muitas discussões trazendo alguns direcionamentos para o campo da educação.

Nessa perspectiva, o perfil de ser humano que o currículo deseja formar deve ser o primeiro elemento que os currículos escolares, na sua organização formal, devem colocar como prioritário. De acordo com Silva (1999) é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer de coisa”, mas também vê-lo como “fazendo coisas às pessoas”. Portanto, o currículo é aquilo que nós, professores e estudantes, fazemos com as coisas, mas também aquilo que as coisas que fazemos fazem de nós, ou seja, suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. (SILVA 1999 *apud* SÁ, 2009). Conforme o pensamento de Silva (1999) é imprescindível o envolvimento de todos os protagonistas que compõem o contexto social do currículo. Em se tratando do espaço escolar no contexto carcerário, faz-se necessário o envolvimento dos gestores dos sistemas penitenciários, agentes penitenciários, gestores da unidade escolar e os alunos internos, colocando-os como sujeitos responsáveis pela validação e legitimação dos saberes e poderes instituídos no espaço prisional.

Essas relações, portanto, são responsáveis por possibilitar a construção de novas bases de pensamento acerca da resignificação das práticas sociais instituídas no currículo vivido dentro das escolas carcerárias. Estas transformações devem servir de lastro para subsidiar as relações sociais estabelecidas no cenário da sala de aula do universo prisional, possibilitando assim a construção de um convívio social menos acirrado. Desta forma, impulsionador da desconstrução e reconstrução de alguns significados, valores e práticas sociais vivenciadas pelos sujeitos envolvidos neste processo. Essas novas construções, por sua vez, reforçam a capacidade da consecução de auto- reflexão destes indivíduos a começarem a se questionar qual é o seu verdadeiro papel enquanto agentes históricos, sociais e políticos, que mesmo estando na condição de privados da liberdade, ainda assim, devem ser considerados como sujeitos de direitos. Esses argumentos também poderão ser válidos para a construção de uma dinâmica curricular engajada com uma educação libertadora, emancipadora e politicamente capaz de formar sujeitos ativos, autônomos e comprometidos com a construção do projeto de sociedade mais justa e democrática.

## **DESENVOLVIMENTO**

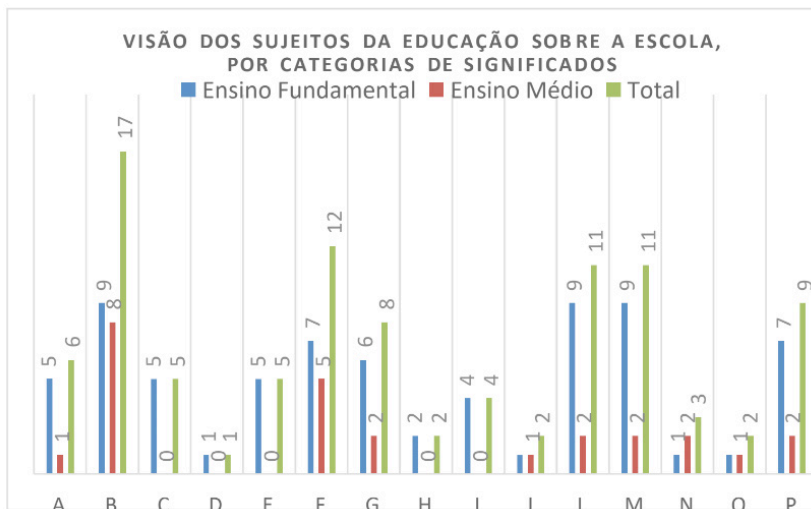
Na sistematização da pesquisa de campo foram utilizados os procedimentos de observação dos aspectos gerais e específicos do universo local da escola na prisão, visando atingir o alvo central que era de compreender como alunos internos se relacionavam com a Escola George Frago e, sobretudo, se esta produzia alguma transformação social na

dinâmica interna na prisão.

A pesquisa de campo realizada no primeiro semestre de 2014 buscou investigar: a estrutura e a dinâmica curricular, a gestão da escola e as possibilidades e limites que a Escola George Fragoso tem para o processo de ressignificação da formação social dos sujeitos privados de liberdade que frequentam a escola na prisão. Para isto, foi organizado um questionário sistematizado com base em categorias de análise que orientou a organização dos blocos de questões sobre as seguintes temáticas: a representação social da Escola George Fragoso, sua função social e inserção social dos sujeitos privados de liberdade, tendo como base descrever a visão que os alunos-internos têm da sua vivência nessa Escola. A população de sujeitos investigados foi composta de um grupo de 25 alunos da Escola Estadual Especial da Penitenciária Lemos de Brito, localizada na Colônia de Mata Escura em Salvador/Bahía/Brasil.

Desta forma, a pesquisa teve como critérios de seleção investigar aqueles sujeitos privados de liberdade que estivessem em processo de cumprimento de sua pena, isto é, aqueles já sentenciados que responderam a um questionário aplicado pela pesquisadora e pelas respectivas professoras de turma. Para isso, o investigador estabeleceu alguns critérios técnicos e metodológicos que puderam contribuir na sistematização dos dados. O investigador na coleta dos dados utilizou questões abertas e fechadas com cunho qualitativo, compostos por perguntas objetivas e subjetivas, a fim de que o investigador pudesse compreender o sentido que a escola da prisão representa para os sujeitos que se encontram privados de sua liberdade.

No processo de sistematização da pesquisa foram utilizados também outros critérios no processo de coleta dos dados, que foram o tempo e a vivência que os sujeitos pesquisados tinham dentro do sistema penitenciário, o que consequentemente contribuiria também para que esses sujeitos pudessem responder as questões com maior familiaridade, estando assim contextualizados com as reais circunstâncias indagadas pelo instrumento de pesquisa. Neste sentido, este artigo faz uma análise reflexiva sobre a visão que os estudantes privados de liberdade têm acerca da representação da escola dentro do cárcere.



A-E: Representação F-J: Importância da Escolar L-P: Função da Escola

Legenda:

A: Lugar Agradável; B: Ocupação;

C: Boa Convivência;

D: Tempo fora de cela;

E: Ausência de resposta;

F: Atividade mais importante; G: Igual a outras atividades; H: Pouca importância;

I: Atividade secundária; J: Insignificante;

L: Profissão;

M: Acesso ao mercado de trabalho; N: Aprender conhecimentos diversos; O: Compreensão pessoal;

P: Perspectiva de vida.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Com base neste quadro, fica evidenciada a representação positiva que os sujeitos fazem do ambiente escolar. Os entrevistados avaliam a escola carcerária como um fator de ocupação, o que fica explícito, quando atribuem à escola um significado muito específico, diferentemente dos outros espaços que compõem o sistema penitenciário.

Desta forma, na tentativa de realizar um estudo coerente com a literatura específica do campo das representações sociais, trago as contribuições dos teóricos Moscovici, Jodelet e Ornellas para subsidiar tal análise. Assim posto, para Moscovici, “as representações sociais estão, é claro, relacionadas ao pensamento simbólico e toda a forma de vida mental que pressupõem linguagem” (2002, p.307). Ainda em Moscovici a representação social constitui um conjunto de conceitos, preposições e explicações da vida cotidiana no curso das comunicações interpessoais “(1978, p.18) e se localiza, hoje, no centro do debate interdisciplinar da maioria das discussões acadêmicas, na medida em que se tenta nomear, fazendo relações entre as construções simbólicas e a realidade social. Portanto, tomando o pensamento de Moscovici para analisar as representações que os sujeitos da pesquisa têm acerca da escola carcerária, conclui-se que esta imagem não é construída de forma

estática, inflexível e descontextualizada com a realidade social de cada universo.

Os resultados dos dados produzidos neste artigo apontam para um árduo caminho que deve ser trilhado pelos poderes públicos atrelado a sociedade civil, que é repensar o formato das escolas inseridas nos sistemas penitenciários brasileiros. Neste sentido, é imprescindível que existam maiores investimentos financeiros, bem como, o fomento de novos estudos acadêmicos e científicos focados no repensar dos currículos institucionalizados pelas escolas na prisão, pois, este estudo traz fortes evidências de que a escola dentro do sistema penitenciário poderá contribuir significativamente para a transformação da vida daqueles que se encontram em situação de privação de liberdade.

## CONCLUSÃO

No que tange aos aspectos constitutivos da EJA, é imprescindível considerar que este campo de estudo, ao longo das décadas, vem sistematicamente avançando no que se refere às discussões políticas e sociais referentes ao direito à educação. Entretanto, percebe-se um descompasso em relação às questões teórico-metodológicas; na sua grande maioria, a oferta da EJA, particularmente no universo prisional, pouco considera as especificidades do seu público e, conseqüentemente, geram expressivas lacunas no que concerne à prática educativa voltada para o público da EJA; Tais lacunas, tanto no campo teórico, como no metodológico, acabam por restringir as possibilidades de efetivação de uma proposta educativa capaz de contemplar desejos e necessidades educativas e de trabalho dos cidadãos privados de liberdade.

Percebe-se também que a oferta desta modalidade educativa acaba não problematizando as especificidades centrais voltadas para a formação integral dos sujeitos da EJA. Esta modalidade educativa deve estar focada na problematização dos aspectos que se referem às necessidades de formação humana dos sujeitos da EJA, como também contemplar outras dimensões: do trabalho, do social, da política, da histórica e do cultural, que são também aspectos de responsabilidade da escolarização formal.

Contextualizando esta análise no universo educativo promovido no cenário de privação de liberdade, mais especificamente na Escola George Fragoso, localizado no sistema Penitenciário Lemos Brito, local em que foi realizado o estudo em questão, percebe-se, que existem múltiplos fatores inviabilizadores da execução da educação formal neste espaço: da organização dos elementos institucionais até a materialização das ações educativas, que perpassam pela dimensão do acompanhamento dos aspectos pedagógicos conduzidos pela escola. Dentre os diferentes impeditivos, o que se expressa como o mais marcante é o acirramento que existe entre as diferentes Secretárias, como Justiça e Educação que atuam naquele ambiente, pois as ações do Estado são mais concorrentes que articuladas.

Adentrando as especificidades do público da EJA, é imprescindível apontar os

desafios e limites detectados nesta modalidade educativa, destacando os aspectos que dizem respeito à contextualização da proposta educativa, que respondam às reais necessidades educativas deste público; aos componentes curriculares (matrizes) voltados para o público da EJA, que considerem suas trajetórias de vida, seus contextos históricos, sociais e culturais, perspectivando, sobretudo, a inserção destes sujeitos como cidadãos respeitados pela sociedade em geral.

Explicitando estes desafios no campo da educação para os sujeitos privados de liberdade, pode-se apontar a intensificação dos aspectos inviabilizadores na consecução de uma proposta educativa libertadora, que se iniciam com a própria estrutura física-arquitetônica, estendendo-se pelo acirramento das relações humanas e interpessoais, comumente, pautadas pela lógica do poder. Outros fatores da dimensão institucional impactam a própria função social da escola dentro do universo da prisão, perpassando pela representação social da escola tanto em relação à população encarcerada, como para os profissionais do Poder Judiciário e também para os docentes e o quadro funcional da própria escola. Neste sentido, deve-se destacar que todas estas conjecturas interferem na legitimação da escola dentro dos espaços de privação de liberdade, como um elemento do processo formativo ou mesmo da chamada reintegração social dos sujeitos privados de sua liberdade.

Compreender as possibilidades da educação dentro do cenário de privação de liberdade é, a princípio, considerar os fatores macros e micros contextualizados no universo da prisão. Neste sentido, os dados evidenciados neste artigo apontam para relevância da educação dentro do cenário da Escola George Fragozo localizada no contexto do Sistema Penitenciário Lemos Brito que compõem o universo prisional de Salvador, Bahia, Brasil. Os sujeitos da pesquisa, de um modo geral, por meio dos seus discursos, ratificam que a oferta educativa neste ambiente tem relevância social para o processo de ressignificação da sua formação social. Entretanto, é imprescindível afirmar que a educação formal, mesmo contextualizada com a cultura local e, portanto, alinhada às questões de âmbito interno do sistema penitenciário, devem ampliar a sua função social, possibilitando aos seus educandos o acesso aos saberes científicos e sociais produzidos pela humanidade.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. **Trabajo, consumismo y nuevos pobres**. Ed. Gedisa. Espanha 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Intelectuales, Política y Poder**. E. Eudeba. Espanha.1999. CARVALHO FILHO, Luís Francisco. *A prisão*. São Paulo Publifolha, 2002- (Folha Explica).

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Justiça e educação: a justiça plural e a igualdade complexa na escola**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v.86).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento das Prisões. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 288p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**; organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3ª. ed. Rio de Janeiro Paz e terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13ª. ed. Rio de Janeiro. Paz e terra. 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMES, Priscila Ribeiro. **EJA no Sistema Penitenciário**: em busca de direitos. Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro, UNIRIO. Disponível em: <http://www.google.com.br>. Acesso em: 21 set. 2009.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação para jovens e adultos privados de liberdade: desafios para a política de reinserção social. In: **EJA e Educação Prisional**. Rio de Janeiro: Salto para o Futuro, Boletim 06 - Maio/2007.

LEME, José A. G. A cela de aula: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. In: **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EDUFSCAR, 2007.

# A INCLUSÃO DAS TDIC POR MEIO DA UTILIZAÇÃO DE SMARTPHONE NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) – ENSINO FUNDAMENTAL

*Data de aceite: 01/02/2023*

**Carlos Felipe da Silva Melo**

UEA

Trabalho desenvolvido com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

**RESUMO:** O presente artigo apresenta o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) através do uso de dispositivos móveis presentes no cotidiano tanto do discente como do docente em uma escola pública de Manaus-AM. Organizado a partir de uma pesquisa ação, realizada com 20 (vinte) alunos da 8º - 9º ano do ensino fundamental na disciplina de língua estrangeira moderna - Inglês na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se o diário de bordo do pesquisador, onde eram feitas todas as anotações sobre dúvidas e dificuldades encontradas durante a utilização do smartphone - onde foi observado que o uso dessa tecnologia proporciona uma fixação de conteúdos curriculares, assim como auxilia na melhora da pronúncia e

da oralidade das palavras. Notou-se que o uso do smartphone possibilita tanto ao educador como ao aluno uma forma de interação que permite que o caminho da aprendizagem ocorra de uma forma mais dinâmica, diversificada e efetiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Smartphone. Língua Inglesa (LI). Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC). Aprendizagem.

### THE INCLUSION OF DICT THROUGH THE USE OF SMARTPHONE IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION (YAE) – ELEMENTARY SCHOOL

**ABSTRACT:** This article presents the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) through the use of mobile devices present in the daily life of both - the students and the teachers in a public school in Manaus-AM. This work was organized from an action research - carried out with 20 (twenty) students from 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> year of elementary school in the modern foreign language subject – English, in the Youth and Adult Education (YAE) teaching modality. As a data collection instrument, the researcher's logbook was used, where

all notes were made about doubts and difficulties encountered while using the Smartphone, where it was observed that the use of this technology provides a fixation of curricular content, as well as helps to improve the pronunciation and orality of words. It was noted that the use of the Smartphone allows both – the educator and the students a form of interaction that allows the path of learning to occur in a more dynamic, diversified and effective way.

**KEYWORDS:** Smartphone. English Language (EL). Youth and Adult Education (YAE). Digital Information and Communication Technologies (DICT). Learning.

## LA INCLUSIÓN DE LA TDIC A TRAVÉS DEL USO DE SMARTPHONE EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA) – ESCUELA PRIMARIA

**RESUMEN:** Este artículo presenta el uso de Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) a través del uso dispositivos móviles presentes en el cotidiano del alumno y del docente en una escuela pública de la ciudad de Manaus- AM. Organizado a partir de una investigación acción, realizada con 20 (veinte) alumnos de la 8º y 9º año de la enseñanza básica en la asignatura lengua extranjera moderna – lengua inglesa en la modalidad de enseñanza Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Como instrumento de recolección de datos se utilizó el cuaderno de bitácora del investigador, donde se realizaron todos los apuntes sobre dudas y dificultades encontradas en el uso de Smartphone - donde se observó que el uso de esta tecnología brinda una mejor fijación del contenido curricular, así como también ayuda a desarrollar la pronunciación y la oralidad de las palabras. Se observó que el uso del Smartphone permite tanto al educador, así como al alumno una forma de interacción que permite que el camino del aprendizaje se dé de una forma más dinámica, diversificada y eficaz.

**PALABRAS CLAVE:** Smartphone. Lengua Inglesa (LI). Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC). Aprendizaje.

## 1 | INTRODUÇÃO

Atualmente observamos a existência de uma crescente facilidade de acesso a informações, onde tudo ocorre com muita velocidade, devido à grande quantidade de meios de comunicação disponíveis ao discente. Em meio a tanto avanço tecnológico, surge a oportunidade e alternativa da utilização de ferramentas que trabalhem os sentidos - com o intuito de aprimorar o processo de aprendizagem na Língua Inglesa (LI) assim como em outras disciplinas. Sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), podemos dizer que ela vem possibilitando maior propagação do conhecimento de forma geral, e uma dessas ferramentas tecnológicas é o *smartphone* - fácil de ser encontrado com o público de jovens e adultos, Torres (2009, p. 393) classifica o *smartphone* como um “celular que oferece recursos avançados similares aos de um notebook”. Hoje, há uma grande variedade de recursos presentes nesse dispositivo móvel. Quase não conseguimos nomear e usar tudo o que ele tem para oferecer no dia a dia, pode ser inclusive de bastante utilidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA), visto que esse aparato se faz presente



no cotidiano tanto do aluno quanto do professor.

A presente pesquisa tem como proposta apresentar os benefícios do *smartphone* como uma ferramenta para trabalhar a aprendizagem da LI dentro das TDIC, em turmas do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. O trabalho objetiva identificar problemas e desafios que interferem na aprendizagem da LI, empregar em sala de aula ferramentas de estudo que possam ser facilmente acessadas pelo *smartphone* e avaliar as contribuições do uso do celular na EJA.

Quando falamos em ferramentas tecnológicas para o aprendizado de jovens e adultos, é importante observar os poucos recursos disponíveis nas escolas dessa modalidade de ensino, o uso do *smartphone* seria uma alternativa válida para auxiliar no processo de aprendizagem da LI por oferecer variados recursos que exploram as quatro habilidades da LI: *Speaking* (oralidade), *Listening* (audição), *Writing* (escrita) e a *Reading* (leitura). Podemos afirmar que as tecnologias digitais auxiliam no desenvolvimento das habilidades, agregando valores ao ritmo de aprendizagem voltado não somente para a produção oral, mas também ajudando na audição, na leitura e escrita do aluno, principalmente no contexto da EJA.

## 2 | JUSTIFICATIVA

Atualmente o uso de tecnologias no ensino tais como: o computador, os softwares, lousas digitais, tabletes, smartphones são bons recursos a serem utilizados e que podem potencializar o processo do ensino-aprendizagem, contribuindo de forma efetiva para que a metodologia adotada seja constantemente atualizada pelo educador. Sabemos da importância dos livros e materiais disponíveis nas escolas, porém devemos adotar as novas tecnologias presente no cotidiano do aluno na busca de um aprendizado mais significativo e mais efetivo, espera-se que adotando as TDIC nas aulas de LI o processo de aprendizagem possa atender as adversidades e dificuldades dos alunos, ajudando a superar desafios frequentes no público da EJA.

Segundo Kensi (2003, p.23) “as novas tecnologias de informação e comunicação caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suporte. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimento. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade”.

Abreu (2013) aduz que, “grande parte dos adolescentes possui afinidade natural com as tecnologias e têm uma habilidade para tudo o que é digital, pois cresceram com ela, diferente de seus pais que precisam aprender as novas tecnologias digitais”. Diante desse contexto temos a EJA que é toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários (PAIVA, 1973, p.16).

Arbache (2000) argumenta que “visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade cultural dos sujeitos que a elas recorrem torna-se um caminho renovado e transformador nessa área educacional”. De fato, se analisarmos essa modalidade de ensino, observamos que ela é pouco visada, e muitas vezes até marginalizada, a própria LDB e BNCC mostra o como a EJA tem sido pouca valorizada em relação as outras modalidades de ensino. Nesse sentido, cabe a nós professores inovar nesse campo educacional.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2016) a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 “dedica a essa educação de jovens e adultos uma seção curta e pouco inovadora”. Geralmente as escolas dessa modalidade funcionam com poucos recursos tornado ainda mais desafiador o processo de aprendizagem do educando. Um aspecto emocionante de ensinar adultos é que por estar à educação de adultos geralmente fora do sistema tradicional é possível ser inovador. “A educação de adultos pode ser marginalizada, ou pode ser uma área vibrante por si própria” (BARTON, 2007, p.188).

Diante desse contexto é importante destacar a relevância do ensino de jovens e adultos pautado às necessidades do aluno, espera-se que o professor, a escola e os alunos estejam inseridos no mundo digital trazendo uma realidade e auxiliando em um aprendizado mais completo. É necessário que ocorra a utilização de um recurso tecnológico como o uso do celular, que pode motivar os estudantes a aprenderem de forma mais eficaz, sendo acessível a todos. Por que não usar essa ferramenta tecnológica no aprendizado da LI com alunos da EJA?

### **3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O 8º e 9º ano do ensino fundamental da EJA é complexo para muitos professores devido a variados fatores: encontramos alunos que voltaram a estudar depois de um longo período, a faixa etária é diversificada nessa modalidade, há um déficit de aprendizagem muito grande, pois com o tempo muita coisa mudou no campo educacional incluindo o uso das tecnologias na educação. Diante dessas dificuldades enfrentadas pelo educador é notável a necessidade de um aprendizado diferenciado para o público da EJA.

Osório (2003, p. 93) propõe um modelo diferenciado da pedagogia, segundo o autor deve-se centrar na etapa da vida onde os interesses e as motivações são diferentes, passando da aquisição fundamental de conhecimentos baseados em conteúdo de diversas disciplinas para o desenvolvimento de competências, através da resolução de problemas usando como recurso as experiências que o aluno possui para construir outros conhecimentos.

Knowles (2009, p. 121-122) propõe um ciclo andragógico - onde o professor prepara antecipadamente um conjunto de procedimentos envolvendo os seguintes elementos: 1) preparar o aprendiz; 2) estabelecer o clima que leva à aprendizagem; 3) criar um mecanismo

para o planejamento mútuo; 4) diagnosticar as necessidades para a aprendizagem; 5) formular os objetivos do programa que atenderão a essas necessidades; 6) desenhar um padrão para as experiências da aprendizagem com técnicas e materiais adequados; e 8) avaliar os resultados da aprendizagem e fazer um novo diagnóstico das necessidades de aprendizagem. Mediante a esse contexto, o educador tem um grande desafio, fazer com que o aluno aprenda através da contribuição de experiências e conhecimentos já obtidos sobre a LI e o conhecimento de mundo.

O uso de *smartphone* com o acesso à internet facilita a pesquisa, possibilita ao aluno a buscar por vídeos, imagens, traduções, músicas, aplicativos dentre outros recursos, caso o aluno tenha dificuldades na aprendizagem da LI, o aprendiz terá a oportunidade de usar diferentes ferramentas adaptadas ao seu nível e tempo cognitivo. Recursos esses que trabalham as quatro habilidades do idioma.

Geddes (2004) ressalta a importância da utilização do *smartphone* ao comentar sobre a *M-learning* como um processo de aprendizagem e habilidade através da utilização de tecnologia móvel, em qualquer lugar, a qualquer hora, resultando em uma alteração do comportamento do aprendiz que pode indicar o resultado de aprendizagens. Além das TDIC, a LI tem sido muito valorizada dentro e fora do espaço escolar. Braga (2012) afirma que:

“...a integração das tecnologias digitais no espaço escolar, em especial no caso do inglês como língua estrangeira, abre portas para o mundo fora da sala de aula e oferece insumo e imersão natural da língua criando oportunidades individuais e coletivas de desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão oral”. (BRAGA, p. 97, 2012).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 140) “a tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte dos alunos e professores”. Assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) para o ensino fundamental em seu documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 51, propõe:

[...] utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e a cooperação.

As TDIC têm avançado bastante, impactando no cotidiano das pessoas, no trabalho e até no campo educacional. Tais avanços requerem uma escola que esteja preparada para receber o aluno e o conduzi-lo a um aprendizado mais dinâmico, criativo, reflexivo e eficaz. O professor deve estar atendo a essas grandes mudanças, pois ele é um mediador frente aos inúmeros conteúdos disponíveis na internet. Alarcão (2011) faz uma observação interessante quanto ao acesso à informação e à aquisição de conhecimento, ao comentar:

Nossos estudantes têm, em sua grande maioria, computadores de mão ou similares que facilitam o acesso à informação, em qualquer lugar. Porém esta massiva quantidade de informações não garante aprendizagem, se ela não for organizada, não é saber, não se constitui como conhecimento.

Diante desse cenário, confere ao professor a importante missão de nortear essa grande quantidade de informação disponível dentro das TDIC com o objetivo de filtrar as fontes necessárias para que haja o aprendizado de forma sólida e que realmente contribua para a aquisição do conhecimento do discente. Com relação ao uso correto de uma TDIC na educação e o processo de aprendizagem, Antunes (2011) pondera que:

O extraordinário avanço dos meios de comunicação e a popularização dos saberes, associado ao que hoje se sabe sobre como a mente humana aprende, reclama por um novo professor que oriente seus alunos sobre como colher informações, de que forma organizá-las mentalmente, como definir sua hierarquia e, sobretudo, de que maneira transformá-las em conhecimento e, dessa maneira, ampliar suas inteligências. (ANTUNES, p. 12, 2011).

O uso do *smartphone* pode impulsionar a forma de aprender a Língua Inglesa, desde que haja um planejamento que atenda ao público alvo e esteja de acordo com o contexto da EJA. Nesse viés, tal recurso é acessível a todos os educandos? A não utilização da TDIC seria meramente uma escolha ou caberia também uma análise crítica relacionada à questão socioeconômica dos alunos vinculados à EJA?

## 4 | MATERIAIS E MÉTODOS

A preferência do modelo metodológico numa investigação tem o intuito de estar estreitamente ligado com os objetivos dos estudos, e com o tipo de questão a que se procura responder, com a natureza do estudo em pauta e com as condições em que o estudo se desenvolve. Quanto aos objetivos, foi observado indicadores de característica explicativa, pois foi possível observar reflexões buscando respostas sobre quais recursos adotar nas aulas de Língua Inglesa frente às necessidades encontradas no público inserido na pesquisa, notou-se de forma sucinta uma maior interação participativa e comunicativa por parte dos alunos, o ambiente com uma maior interação possibilitou a inclusão e a aceitação de uma nova ferramenta educacional e tecnológica na busca de aprimorar e adquirir novos conhecimentos.

A pesquisa explicativa, de acordo com Gil (2019, p.20) tem como fundamento identificar fatores que determinam a ocorrência de fenômenos, no campo das ciências sociais, tal tipo de pesquisa possui grande relevância por aprofundar o conhecimento com a realidade na busca de explicar o porquê dos fatos. O presente estudo sobre o uso de TDIC como ferramenta educacional por intermédio de *smartphone* apresenta uma abordagem qualitativa que pode deduzir a complexidade de determinado problema, observando a interação de certas variáveis, compreende e classifica processos dinâmicos de acordo com

os grupos sociais envolvidos, na ocasião os alunos da EJA, metodologicamente apoiados na pesquisa-ação participativa, após verificar o problema, na ausência de recursos na busca da aprendizagem da LI, implementou-se um roteiro de estudo visando a melhora da aprendizagem da LI ( RICHARDSON, 1999).

No caso concreto da investigação realizada contou com alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Manaus-AM, modalidade de ensino da EJA. A população de estudo contou com 20 alunos, é importante salientarmos que a direção pedagógica da escola esteve ciente da implementação do método e mostrou disponibilidade em auxiliar no que fosse preciso. Quanto à utilização dos *smartphones* nas aulas de LI, com o objetivo de mostrar as contribuições da ferramenta utilizada, em relação ao conhecimento contextualizado sobre a disciplina, foram verificados a presença dos princípios da andragogia mediante a colaboração e empenho dos alunos em elaborar mapas conceituais, traçar roteiro de estudo, elaborar teste de múltipla escolha e aplicar em sala de aula de acordo com a necessidade e motivação, orientado por problemáticas e determinadas situações presente no dia-a-dia.

Para concretizar a pesquisa, foi empregada a pesquisa ação que segundo Thiollent (2011) é uma estratégia metodológica que consiste na pesquisa social que estabelece uma interação entre os pesquisadores e as pessoas envolvidas na investigação, apontando uma ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas através de uma intervenção, com a ação pretende-se aumentar o conhecimento tanto do pesquisador assim como do grupo de pessoas inseridas na pesquisa.

Pode se notar através do quadro 1, os objetivos propostos e os passos para o desenvolvimento do trabalho:

OBJETIVO GERAL: ANALISAR A CONTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS DISPONÍVEIS NO SMARTPHONE PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LI NA EJA.	
PASSOS DA PESQUISA	AÇÕES
Identificação dos problemas e desafios que interferem no aprendizado da LI na modalidade da EJA.	Grupo de conversas e debate durante as aulas, levantamento das principais dificuldades, nivelamento da turma, observação dos conhecimentos prévios dos alunos na disciplina e recursos didáticos.
Capacitação dos discentes através do uso dos recursos disponíveis no <i>smartphones</i> buscando aprimorar o processo de aprendizagem nas quatro habilidades da LI viabilizando um maior desempenho no idioma mediante recursos das TDIC.	Pesquisa e traduções ( <i>Google</i> ), elaboração de mapas conceituais na LI ( <i>MindMeister</i> ), aplicação de testes de múltipla escolha em grupo ( <i>Kahoot</i> ), atividades que estimulam a aquisição de vocabulários de maneira dinâmica que promovem a revisão de conteúdos através de aplicativos ( <i>MemRise, English Vocabulary Pop Quiz</i> ).

Análise das contribuições dos recursos inseridos nas aulas por intermédio de aparelhos celulares na disciplina da LI, buscando uma maior e melhor interação com a língua.	Roda de conversa e reflexão dos discentes sobre as contribuições da inclusão do smartphone no processo da aprendizagem dos conteúdos da disciplina de LI.
---	---

Quadro 1: Metodologia abordada na pesquisa.

Fonte: Aatoria própria (2019)

Na primeira fase foi realizada uma reunião com a turma mostrando como seria realizada todas as atividades e os seus principais intuitos, 20 (vinte) alunos optaram por participar da pesquisa, realizou-se um questionário para identificar o perfil dos discentes, de acordo com a idade, gênero, tempo que passou sem estudar, frequência e a utilização de equipamentos eletrônicos, foi realizado um série de perguntas procurando conhecer o tipo de envolvimento dos alunos em relação à disciplina da Língua Inglesa e os recursos tecnológicos que auxiliam na aprendizagem. A questão socioeconômica dos educandos foi levada em consideração nessa fase, com o intuito de saber quantos alunos possuíam um aparelho celular assim como acesso à internet – a partir desse questionário foi possível identificar se era viável a proposta de ensino com o uso de TDIC no contexto da EJA.

Quanto ao formato das perguntas, foram realizadas de forma fechada (sim ou não); algumas foram de escolha múltipla e em outras mais específicas foi solicitada a justificativa de opiniões. Os alunos foram divididos em quatro grupos, formando assim a roda de debates na busca de identificar possíveis problemas e desafios presente na escola que poderiam interferir no aprendizado da Língua Inglesa no público da EJA.

Foi dada a sugestão à inclusão *do smartphone* nas aulas de inglês como uma ferramenta das TDIC para promover uma interação entre tecnologia e educação com os alunos da EJA – inserindo-os na era digital, uma vez que quase todos levam o celular para a sala de aula, exceto aqueles que por questão de segurança e outros por não terem poder aquisitivo para comprar um aparelho celular. É importante salientarmos a clara escassez de materiais didáticos para essa modalidade de ensino. Todas as alternativas que auxiliem no processo de aprendizagem na EJA são válidas, portanto, aliar uma tecnologia para impulsionar a maneira de ensinar e oferecer diversificadas formas de aprendizagem que atenda a diferentes níveis cognitivos presente em nossa sala de aula, amplia a visão do aprendiz quanto à aquisição do conhecimento – tornando um caminho mais fácil frente aos desafios impostos à tal modalidade de ensino.

Na segunda etapa, após averiguar as necessidades dos alunos na disciplina de inglês, durante as conversas em grupo foram sugeridos três aplicativos para ajudar no processo de aprendizagem do idioma, voltados para atender o público da EJA:

1. *MindMeister* - auxilia na construção de mapas mentais, indicado para trabalhar desde um simples vocabulário até assuntos mais complexos de forma esquematizada. Tal ferramenta permite visualizar e compartilhar em nuvem, dentro das habilidades da LI ele é mais centrado para a parte da escrita (*writing*);

2. *English Vocabulary Pop Quiz* - oferece ao usuário um amplo vocabulário de temas variados, além de trabalhar a pronúncia das palavras, possui também recursos visuais que ajudam na assimilação de conteúdos de forma dinâmica, é possível trabalhar diversas habilidades como a leitura (*reading*), áudio (*listening*) e fala (*speaking*);

3. *Kahoot* - plataforma baseada em jogos *on-line*, nele o aluno pode elaborar testes de múltipla escolha que permite aos colegas de turma responder através do aparelho celular por meio de um código de acesso disponível no momento do teste, o recurso é uma excelente ferramenta para revisar conteúdos em grupo por meio de competição. Ele possibilita inserir áudio, vídeos e imagens no teste. Os alunos escolheram o tema e o aplicaram conforme a realidade do cotidiano, divididos em grupos iniciou-se a pesquisa com o objetivo de incentivar a busca de conhecimento na disciplina de inglês. Os temas escolhidos foram (*occupations, parts of the body, house and appliances e school supplies*) que fazem parte do conteúdo programático do 8º e 9º ano do ensino fundamental.

Para concretizar as atividades foram-lhes apresentados às ferramentas nomeadas na pesquisa. Foi explicado, com base em tutoriais as várias potencialidades dos aplicativos sugeridos para usar no smartphone. Os alunos foram responsáveis pela elaboração de um mapa conceitual usando o aplicativo *MindMeister* de acordo com o tema acordado pelo grupo, após a exposição do esquema do mapa para a turma foi a vez de trabalhar o *English Vocabulary Pop Quiz* no celular com o propósito de melhorar o desempenho na fala, no áudio e na escrita. Em seguida, os discentes criaram um teste usando o *Kahoot* e o aplicaram em sala de aula, revisando e ao mesmo tempo avaliando, colaborando assim com a aprendizagem da LI através das TDIC.

Na terceira e última fase os discentes socializaram os trabalhos e discutiram em roda de conversa as contribuições do uso do smartphone nas atividades realizadas em sala de aula. O pesquisador assumiu um papel ativo na dinamização das aulas, na coleta de dados, no apoio a realização das atividades e no processo de avaliação buscando compreender as dificuldades e colher opiniões durante a realização dos trabalhos com relação ao uso dos aplicativos inseridos na pesquisa.

## 5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa-ação foi realizada de acordo com diário de bordo, segundo Paiva (2008, p.45), onde se registram sob a forma de nota de campo as reações bem como o interesse e a participação dos alunos no decurso do projeto, dado que todas as atividades foram desenvolvidas em contexto de sala de aula. “O relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Paiva 2008, p. 150). Por fim, os alunos tiveram a oportunidade de sanar suas dúvidas, explorar os aplicativos e posteriormente com os trabalhos já prontos, foi dada a sugestão de outros recursos no intuito de melhorar o aprendizado na LI através de uma

tecnologia digital.

Os educandos quando indagados sobre a importância do aprendizado da LI, relataram que a disciplina é importante para a comunicação no trabalho, para interesses comerciais, turismo e por ser a linguagem técnica dos novos aparatos tecnológicos, por isso a grande relevância de estudar de fato o inglês adotando às novas tecnologias. É válido mencionar que alguns alunos em especial, descreveram de forma clara a motivação pela qual seria importante aprender a LI baseada em atividades do cotidiano. Devido às pesquisas serem baseadas em atividades do dia a dia, os alunos relataram ao longo dos encontros que se tornou fácil o aprendizado e a própria utilização do celular como ferramenta. Um grupo de cinco alunos trouxeram pesquisas referente a importância de aprender inglês para suas carreiras profissionais e relataram de forma similar o quanto a utilização dos aplicativos agregou uma melhora na oralidade, na melhor memorização de conteúdos e na aquisição novos vocábulos.

Os discentes demonstraram satisfeitos e relataram que da forma como os assuntos foram pesquisados houve uma maior interação entre a turma e autonomia, por ser desenvolvido em equipe foi possível elaborar os trabalhos no *smartphone* de forma eficaz, com a ajuda dos aplicativos houve a dinamização e otimização do tempo dedicado à pesquisa.

Durante a fase de implementação foram disponibilizados aos participantes os materiais dentro das possibilidades, enfatizando o uso dos aparelhos celulares. No início foi estabelecida regras quanto ao uso do aparelho em sala de aula, para evitar a distração dos alunos no momento da intervenção, seja verificando as redes sociais, ouvindo música, visualizando e enviando mensagens ou acessando jogos, desviando assim a atenção durante as aulas práticas. Portanto os alunos foram acompanhados durante todo o processo de elaboração de trabalhos. Com o uso deste recurso foi possível observar que o uso do *smartphone* tornou o percurso da aprendizagem mais acessível a todos, pois é uma ferramenta que auxilia na criatividade dos alunos bem como desperta o interesse pelos conteúdos curriculares de forma dinâmica, além de incentivar a repetição dos conteúdos, logo aprimorando e memorizando o idioma.

Notou-se que com o uso do *smartphone* ficou evidenciado que os recursos tecnológicos possuem espaço no âmbito educacional devido às funcionalidades e o fácil acesso por parte dos alunos, pois os próprios educandos convivem diariamente com ferramentas tecnológicas, então é de responsabilidade dos educadores mediar o uso dessa tecnologia para que a educação ocorra de forma mais concreta, levando em conta que é um tipo de ferramenta que pode ser utilizada independente do professor presente ou não, atribuindo assim mais autonomia ao aluno da EJA na busca do conhecimento. Verificou-se que alguns alunos demonstraram ter dificuldades com o uso dos aplicativos, por ser algo novo para eles foi preciso haver a orientação do professor com maior frequência em relação aos outros alunos, de certa forma os que tiveram mais habilidade ajudavam



aqueles que tinham dúvidas de como trabalhar o aplicativo. Com base no comportamento e relatos dos discentes participativos é possível avaliar que o uso do *smartphone* facilita o acesso a recursos tanto da comunicação como também da informação, melhorando assim o aprendizado na LI através dos recursos oferecidos.

É importante salientar que o uso do *smartphone* permite ampliar o conceito de aula para a modalidade de ensino da EJA, auxiliando o aluno no processo de aprendizagem, no entanto não resolve todos os problemas, por esse motivo, cabe ao professor ser inovador na busca de caminhos que possam contribuir para a construção do conhecimento incentivando o aluno a ser mais participativo, autônomo e reflexivo na busca do conhecimento. Para atender à todos, buscamos trabalhar com atividades em equipes, não somente para suprir a necessidade de poucos alunos que não possuíam o aparelho celular, mais também com o propósito de possibilitar um aprendizado mais dinâmico, criativo, além de estabelecer a interatividade e o incentivo à pesquisa por parte dos educandos, acreditamos que por intermédio da inserção de TDIC por meio do *smartphone* foi possível ter acesso à informação e transformá-la em conhecimento, tornando o aluno mais autônomo no processo de aprendizagem.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o uso do *smartphone* nas aulas de inglês foi possível identificar várias contribuições no processo de aprendizagem de jovens e adultos, a saber: acesso ilimitado a informação; interatividade em grupo; dinamização do tempo dedicado à pesquisa; aplicativos que norteiam o desempenho das habilidades de leitura, fala e escrita no idioma; possibilidade de organizar um plano de aprendizado mais elaborado adequando ao perfil de cada aluno com a ajuda de plataformas digitais, softwares e outros recursos disponíveis na *Web*, fácil de ser acessados pelo aparelho celular. Porém, ainda foi possível percebermos que nem todos possuem condições de ter um *smartphone*, todavia essa é a tecnologia móvel mais acessível no contexto socioeconômico da EJA, notamos que em algumas atividades os alunos optaram por utilizar aparelhos celulares de terceiros durante as aulas, o que denuncia a desigualdade social nessa modalidade de ensino.

Considera-se que a falta de material nas escolas públicas e os poucos recursos destinados ao público da EJA pode ser superado com o uso de uma tecnologia que dispõe de múltiplos recursos que podem motivar os alunos na busca do conhecimento na LI, os aplicativos no celular trabalham as habilidades da escrita, da fala, leitura e reforçam na dicção das palavras no idioma, principal necessidade enfrentada pelos alunos, conforme vão aprendendo a ouvir novas palavras aumenta o interesse e a motivação em falar o idioma com mais segurança. Podemos deduzir que com o uso de *smartphone* o aluno pode fomentar a aprendizagem por diversas óticas, ampliando de forma autônoma o melhor caminho para alcançar o conhecimento, não somente na LI, mas em outras disciplinas –

planejando o tempo e o modo de como estudar adequando-se de acordo com seu nível cognitivo e necessidades, inovando e dinamizando o tempo dedicado ao estudo.

A atualização de práticas educativas na EJA envolvendo a tecnologia, tendo como objetivo a superação de atuais desafios postos à formação do indivíduo e o aprendizado na LI, demanda uma reflexão mais aprofundada sobre o como intervir e mediar no processo da construção do conhecimento nessa modalidade de ensino. Na pesquisa foram levados em pauta os pressupostos da andragogia, ciência que ajuda na aprendizagem de adultos com o intuito de atender a realidade do público inserido na pesquisa, dando um olhar especial para o uso de uma tecnologia presente do dia a dia do aluno.

## REFERÊNCIAS

ABREU, C. N.; EISENSTEIN, E.; ESTEFERNON, S. G. B. **Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2013.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo. Editora Cortez, 2011.

ANTUNES, C. **Como transformar informações em conhecimento.** 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARBACHE, A. P. R. B. **A Formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

BARTON, D. **Literacy: an introduction to ecology of written language.** 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

BRAGA, J. C. F. **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental.** São Paulo: Edições SM, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Documento homologado pela Portaria N° 1.570,** publicada no D.O.U de 21/12/2017, seção 1, pág. 51. Brasília, 2017.

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

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

GEDDES, S. J. **Mobile learning in the 21 st century: benefits to learners,** 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, mai./jun./jul./ago.2000, nº 714, p.108-130.

KENSKI, V. M. **Aprendizagem mediada pela tecnologia**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003.

KNOWLES, M. **Aprendizagem de resultados**: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

OSÓRIO, A. **Educação permanente e educação de adultos**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras**: breve retrospectiva histórica. Belo Horizonte, 2008. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>>. Acesso em: 10 de dez. 2021.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORRES, C. **A bíblia do Marketing Digital**. São Paulo: Novatec Editora, 2009

# ACESSIBILIDADE CURRICULAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DE ALUNOS DO PROGRAMA TUTORIA

*Data de aceite: 01/02/2023*

### **Guilherme da Silva Araújo**

Graduando do Curso de Bacharelado em Engenharia Mecânica (FEMEC/IGE/Unifesspa). Bolsista do programa (de Ensino) Tutoria Pedagógica

### **Alexsandro Ricardo M. R**

Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Física (FAFIS/ICE/Unifesspa). Bolsista do Programa (de Ensino) Tutoria Pedagógica

### **Celma Rocha Silva**

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UFPA). Pedagoga na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Atua na coordenação do Departamento Educacional Especializado (AEE)

### **Lúcia C. Gomes dos Santos**

Coordenadora do Projeto - Unifesspa  
Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UFPA). Técnica na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica – NAIA

**Agência Financiadora da Bolsa:** Núcleo de Acessibilidade Inclusão Acadêmica/Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

**Programa de Ensino:** Programa de tutoria pedagógica específica à discentes com deficiência

**RESUMO:** A presente pesquisa apresenta a experiência pedagógica de dois tutores do programa de Tutoria Pedagógica e ex-bolsistas apoiadores do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica - NAIA. Tem como objetivo compreender como a prática pedagógica tem impactado na melhoria da acessibilidade curricular de um aluno com baixa visão e outro com Transtorno do Espectro Autismo – TEA, ambos discentes matriculados em cursos de graduação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa, município de Marabá/PA. O presente trabalho de abordagem qualitativa, teve como instrumentos a pesquisa bibliográfica sobre inclusão e acessibilidade para alunos com deficiência, entrevistas com alunos tutorados e observação participante, na busca de compreender as contribuições do programa tutoria através da prática pedagógica dos alunos tutores que tiveram

acompanhamento e formação por meio do departamento de Atendimento Educacional Especializado - AEE e da coordenadora do programa Tutoria Pedagógica do NAIA. Compartilhar o resultado dessa experiência, referente as práticas pedagógicas dos alunos tutores contribuem para novos conhecimentos como também suscitar outras temáticas de pesquisa na área de inclusão. Consideramos que a tutoria é uma prática necessária e importante, desde que os alunos tutores sejam do mesmo curso, ou seja, da mesma área de conhecimento do tutorado, podendo assim contribuir melhor para a acessibilidade curricular do curso considerando suas necessidades específicas e possibilitando a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, como também ampliar os conhecimentos dos alunos tutores, tendo em vista que a constituição do diálogo tutor-tutorado sobre o conteúdo, acessibilidade e metodologia é uma estratégia importante para a contribuição da acessibilidade curricular no âmbito do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica da Unifesspa e na potencialização do aprendizado do aluno tutor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tutoria pedagógica; NAIA; Tutorado; Acessibilidade curricular.

**ABSTRACT:** This research presents the pedagogical experience of two tutors from the Pedagogical Tutoring program and former scholarship holders who support the Academic Accessibility and Inclusion Nucleus - NAIA. It aims to understand how the pedagogical practice has had an impact on improving the curricular accessibility of a student with low vision and another with Autism Spectrum Disorder - ASD, both students enrolled in undergraduate courses at the Federal University of South and Southeast Pará - Unifesspa, municipality of Marabá/PA. The present work with a qualitative approach, had as instruments the bibliographical research on inclusion and accessibility for students with disabilities, interviews with tutored students and participant observation, in the search to understand the contributions of the tutoring program through the pedagogical practice of the tutoring students who had follow-up and training through the department of Specialized Educational Assistance - AEE and the coordinator of the Pedagogical Tutoring program at NAIA. Sharing the result of this experience, referring to the pedagogical practices of tutor students, contributes to new knowledge as well as raising other research topics in the area of inclusion. We believe that tutoring is a necessary and important practice, as long as the tutoring students are from the same course, that is, from the same area of knowledge as the tutor, thus being able to better contribute to the curricular accessibility of the course, considering their specific needs and enabling the inclusion of students with disabilities in higher education, as well as expanding the knowledge of student tutors, bearing in mind that the constitution of the tutor-tutoree dialogue on content, accessibility and methodology is an important strategy for the contribution of curricular accessibility within the scope of the Nucleus of Accessibility and Academic Inclusion at Unifesspa and in enhancing student tutor learning.

**KEYWORDS:** Pedagogical tutoring; NAIA; Tutored; Curricular accessibility.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu das experiências de dois graduandos dos cursos de Engenharia Mecânica e Física, sendo ambos estudantes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, campus de Marabá, o qual são bolsistas tutores pedagógicos do Núcleo

de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica – NAIA e ex-bolsistas apoiadores do mesmo.

A atuação no NAIA nos possibilitou um maior contato junto a pessoas com deficiências, em específico, a um discente com baixa visão e outro que possui autismo. Desta forma, instigou em nós um grande interesse acerca das questões relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência, acessibilidade e modelos educacionais inclusivos.

Por meio do Programa Tutoria, percebemos ações que contribuem para a inclusão da pessoa com deficiência, como também foi possível o compartilhamento de conhecimentos entre alunos tutores. Como ação houve uma formação sobre acessibilidade por parte do Departamento de Acessibilidade do NAIA e, além disso a formação e acompanhamento da tutoria pelo Departamento de Atendimento Educacional Especializado – DAEE e durante o percurso, momentos de orientação metodológica e didática junto aos alunos tutores e tutorados por meio de diálogos constantes sobre o trabalho dos tutores, suas dificuldades e possibilidades na prática pedagógica de acessibilidade curricular.

Sobre a deficiência baixa visão, segundo o Decreto 5.296/2004, art. 5º 1, é considerado baixa visão “acuidade visual 0.3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60; ou a ocorrência simultânea em ambos os olhos”. O aluno atendido que possui baixa visão, segundo diagnóstico, necessita de apoio na mobilidade, necessita de ledor, audiodescrição de imagens e tabelas, utiliza textos ampliados fonte 40 com fundo escuro e letras brancas.

Em relação ao conceito de TEA, segundo o DSM-5 — Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - o autismo é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento que é caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos, implica em dificuldades na comunicação social, na interação social. O diagnóstico é visto aqui não como limitação do sujeito, mas como forma de trabalhar com ele. Importante então conhecer o aluno, suas funcionalidades compreendendo que cada pessoa pode ter comportamentos e maneiras de aprendizagem diferentes, neste sentido é importante entender o aluno, suas dificuldades e potencialidades no fazer pedagógico, valorizando assim a diversidade.

Os alunos tutorados ingressaram na Unifesspa no ano de 2020 servindo-se da política de cotas para Pessoas com deficiência. Daí, considerando o papel do NAIA como agente pró-inclusão, o qual preza por promover o acesso igualitário a educação de todos os discentes que possuem deficiência nos espaços acadêmicos da Unifesspa, reduzindo, na medida do possível, as inúmeras barreiras ainda existentes no ambiente universitário, sejam elas: acesso não acessível aos espaços públicos, dificuldades de inclusão em eventos, estereótipos, entre outras, fomentando a acessibilidade e inclusão acadêmica, torna-se primordial ressaltar, que conviver neste espaço trouxe um conhecimento significativo para a prática pedagógica junto aos tutorados. Com isso, este trabalho, sustentado em observações do cotidiano acadêmico desse núcleo e em pesquisas de materiais referente

a temática de educação especial, busca apresentar, de acordo com a visão de dois tutores pedagógicos, as principais práticas pedagógicas adotadas como tentativas de qualificar o ensino aos tutorados já citados, ou seja, tem uma relevância de desmitificar uma compreensão insidiosa quanto ao apoio a discentes com deficiência no ensino superior, já que são mencionados os métodos didáticos aplicados pelos tutores ao trabalharem com os tutorados.

A presente proposta deste trabalho visa pontuar as ações de ensino do programa de tutoria pedagógica do NAIA, no que diz respeito ao apoio acadêmico e inclusivo dos discentes tutorados. Tendo em conta, que uma das primeiras propostas de educação especial no Brasil se deu no fim do século XIX, através da criação do Instituto dos Meninos Cegos, por volta de 1854, (MENDES, 2010) é importante recordar que os direitos pertinentes aos alunos com deficiência só foram realmente sustentados a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988). E que por isso, desde essa época até os dias atuais, denota-se propostas para a melhoria do ensino e aprendizagem para os discentes com deficiência, sendo a tutoria pedagógica uma delas.

## **2 | MATERIAIS E MÉTODOS**

Este estudo de abordagem qualitativa, faz uso de pesquisa bibliográfica de conhecimento científico (livros, artigos etc.) sobre o tema de educação inclusiva, observação participante e um pequeno roteiro de entrevista com os tutorando. Dessa forma, os principais meios adotados para a produção deste trabalho se deram através da comunicação tutor-tutorando, com pequenos questionamentos vistos como pertinentes, além da leitura de materiais ligados a temática.

Esta análise contou com reuniões semanais feitas pelos tutores, nos quais eram abordadas as sugestões para a produção da pesquisa, sendo também discutido nos primeiros encontros as possíveis fontes para a produção textual, bem como os eixos problemáticos a serem levantados. Em seguida, de posse dos ajustes efetuados, as reuniões ganharam maior seriedade e objetividade quanto ao desenvolvimento do texto.

O Atendimento Especializado Educacional (AEE) do NAIA é um elemento fundamental que tem colaborado na realização das tutorias pedagógicas, tendo em vista que tanto as formações iniciais como os primeiros encontros com os tutores tiveram como objetivo o conhecimento do aluno tutorado, a orientação quanto as metodologias e estratégias adotadas, considerando a acessibilidade e dificuldades relatadas pelo aluno nas disciplinas do curso, portanto, os primeiros encontros se deram também com a presença do tutorado. Com isso, o planejamento da tutoria teve como base as dificuldades do aluno, o domínio do conteúdo e a acessibilidade do mesmo para a aula desse conteúdo, como também a avaliação do tutor a cada aula realizada do processo de ensino. Desse modo, selecionávamos o conteúdo para estudá-lo, realizávamos o planejamento e a adaptação

do material; assim, o aluno de baixa visão recebeu vários materiais organizados no software “Powerpoint” em fundo preto e com letras em fonte alta, compartilhado em formato PDF, além de gravações de áudio através do aplicativo “Smart Recorder” do conteúdo apresentado, sendo levado exercícios a serem resolvidos no quadro-negro ou no caderno pelo aluno e ao final a avaliação da aula realizada.

No início de novembro de 2021, demos início ao vínculo de bolsistas apoiadores do NAIA, promovendo a acessibilização de materiais para os discentes com deficiência, num período de aulas remotas, devido à pandemia do COVID-19. Contudo, a tutoria pedagógica realizada pelos discentes de Engenharia Mecânica e Física, teve o seu início na metade de fevereiro de 2022, o qual contou com um treinamento, organizado pela equipe do NAIA, que veio a fornecer informações sobre o programa. Dessa maneira, as disciplinas a serem ministradas pelo tutor durante o período letivo vigente são de escolha do tutorando, o qual através de uma comunicação aberta entre tutor, tutorando e coordenação do NAIA é seguido um planejamento semanal do conteúdo a ser abordado; sendo três dias o período de realização das tutorias pedagógicas e dois dias de planejamento e desenvolvimento de conteúdo, ou seja, 20 horas semanais de dedicação ao programa de tutoria.

Nas tutorias realizadas ao discente com autismo, foram-se utilizadas aulas expositivas com a aplicação de ferramentas digitais, a exemplo, o “Phet” Colorado, da Universidade do Colorado (para as aulas de Física) e a utilização do software “Wolfram” Matemática 10 (para as aulas de Cálculo), incluindo também o uso de materiais adaptados de conteúdo produzido pelo próprio tutor. Assim, nessas produções, são colocadas o que deve ser absorvido de conhecimento, com um teor de objetividade, atentando-se para a deficiência do discente autista.

Respeitando-se o tipo de deficiência e principalmente a funcionalidade do aluno com TEA, sua maneira de aprender e suas potencialidades, observadas durante o contato, a comunicação era feita com muita clareza e objetividade, evitando uso de palavras de duplo sentido, sendo estabelecido uma rotina e horários de encontro, com planejamento claro, o qual toda informação ou mudanças realizadas eram avisadas previamente junto ao aluno, pois observou-se que é necessário um tratamento cauteloso, ou seja, planejado, claro e objetivo, sempre que possível. Nesse sentido, como o discente possui grau leve de autismo, os conteúdos a serem ensinados e que são compartilhados, precisam serem ilustrados de forma objetiva e sucinta, a fim de tornar clara a aprendizagem do conteúdo, tendo em vista que recursos visuais eram muito utilizados, o que facilitava a compreensão. Nesse contexto, o planejamento semanal constitui-se como um dos momentos essenciais, em que se deve verificar com atenção as estratégias a serem adotadas, bem como o diálogo com intuito de avaliação da tutoria de forma a trazer estratégias eficazes para o aprendizado do aluno.

Com base numa observação participante, verificou-se que discente com TEA possui uma melhor compreensão do conteúdo ensinado por meio das informações visuais e



sonoras fornecidas. Com isso, os materiais que foram produzidos para ensiná-lo busca enfatizar esse aspecto de fundamental importância. Nessa perspectiva, utilizam-se “slides” com figuras que relacionam o conteúdo com a realidade, além do uso de vídeos que explicam e exibem alguns conceitos importantes, por exemplo, a explicação da lei da Inércia. O uso da ferramenta online “Phet” também corrobora para isso, na medida em que também é bastante interativa e o aluno pode usá-la e aprender assuntos da física como, por exemplo, conceitos de mecânica: posição, deslocamento, ponto de referência, velocidade média, velocidade instantânea etc.

### **3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As disciplinas abordadas nas tutorias do período 2021.4 para os alunos com deficiência, foram: Fenômenos de Transporte e Física Geral I, para o discente com baixa visão; Cálculo 2, Estatística, Fundamentos da Física e Análise Combinatória, para o discente com autismo. Nisso, ambos conseguiram ser aprovados nessas disciplinas estudadas, conforme as práticas pedagógicas já citadas. Atualmente, para o período 2022.2 são estudadas as disciplinas de Mecânica dos Sólidos e Cálculo IV, com alguns encontros voltados a Física Geral II, para o jovem com baixa visão; Cálculo 3 e Física Geral Experimental 1, para o discente com autismo. Assim, segue-se uma metodologia similar das adotadas no período letivo anterior, conforme uma comunicação aberta entre tutor-tutorando relacionada as práticas adotadas, se estão sendo efetivas ou não.

O perfil dos discentes tutorado que possui baixa visão e o aluno com TEA, são, respectivamente, aluno do curso de Engenharia de Minas e Meio Ambiente, idade 20 anos, sexo masculino, ano de ingresso na universidade 2020, ano de conclusão de curso 2024 e; aluno do curso de Física, idade 19 anos, sexo masculino, ano de ingresso na universidade 2020, ano de conclusão de curso 2024. Portanto, o trabalho de tutoria através do Programa tutoria pedagógica tem contribuído positivamente para o ensino dos tutorados dentro do ambiente acadêmico da Unifesspa.

Segue abaixo algumas imagens das tutorias registradas pelos dois tutores pedagógicos do NAIA:



Imagem 1 – Unifesspa, Campus II, Marabá/PA  
Fonte: O autor; NAIA UNIFESSPA



Imagem 2 – Unifesspa, Campus I, Marabá/PA  
Fonte: O autor; NAIA UNIFESSPA

Conforme a imagem 1 acima, temos o tutor a esquerda e tutorando a direita, ao fundo. Nisso, é importante ressaltar que o tutor e tutorando fazem uso de uma sala de aula disponibilizada no turno da tutoria, após ter sido feito uma solicitação via e-mail pelo NAIA aos coordenadores dos cursos localizados nos Institutos do campus I e II em que são realizadas as tutorias, mas que também é disponibilizado um anexo do NAIA para a realização das tutorias no campus I.

Na imagem 2, visualizamos o discente de baixa visão resolvendo um exercício na lousa, após uma introdução do assunto estudado.



Imagem 3 – Unifesspa, campus I, Marabá/PA  
Fonte: O autor; NAIA UNIFESSPA.

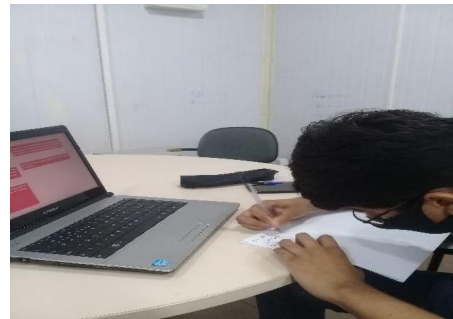


Imagem 4 – Unifesspa, campus I, Marabá/PA  
Fonte: O autor; NAIA UNIFESSPA.

Na imagem 3, está o tutor – a direita – e o tutorando – a esquerda – no anexo, local onde as tutorias são realizadas. Na imagem 4, o tutorando está realizando a resolução de exercícios de análise combinatória.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Tutoria Pedagógica do NAIA constitui-se como uma importante

iniciativa que tem tornado existente a educação acessível dentro do ambiente acadêmico da Unifesspa, visto que os alunos atendidos estão conseguindo avançar em suas respectivas graduações.

As experiências e atividades do Programa Tutoria Pedagógica do NAIA contribuíram para uma formação humana e educacional dos tutores, tendo em vista que tutor e tutorando ganham conhecimento nos assuntos estudados, além do tutor conseguir desenvolver a habilidade de lecionar. Portanto, os projetos de bolsas ligados a temática de inclusão acadêmica fortalecem significativamente na vida desses alunos atendidos, trazendo um ensino público com menos desigualdades educacionais.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição Federal de 1988. Brasília: [s. n.], Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL, Decreto lei nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**. São Paulo, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

# A CULTURA INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA MIDIÁTICA NO UNIVERSO INFANTIL

*Data de aceite: 01/02/2023*

### **Marina Inês Jantsch Bergamaschi**

Professora de Ensino Fundamental, acadêmica do curso de Pós-Graduação em Educação do IFC Abelardo Luz

### **Jurema de Fátima Knopf**

Professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica - EBTT do Instituto Federal Campus Avançado de Abelardo Luz. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR

**RESUMO:** A pesquisa discutiu a cultura infantil e percorreu os caminhos da infância a partir do seu contexto histórico. Sua temática está atrelada as problemáticas atuais do campo educacional. Teve como objetivo geral compreender os elementos que constituem a cultura infantil em sua historicidade e os aspectos sociais que influenciam nela atualmente, e, como objetivos específicos: retomar, historicamente, o conceito de criança e infância como construção social; identificar as mudanças sociais que influenciam na cultura infantil nos dias atuais e investigar a influência da exposição midiática na cultura infantil. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa realizada por meio da pesquisa

bibliográfica. Os principais autores estudados foram: Ariès (2014), Sarmento (2005), Klein (2012), Campos e Santos (2003) e Barbosa (2007) a fim de definir e aprofundar os principais conceitos como: criança, infância e cultura infantil. Após o estudo, entende-se que o conceito de criança e infância está diretamente ligado às classes sociais, econômicas, ao tempo e lugares que ocupam na sociedade. É preciso, então, compreendê-las como sujeitos, que interagem, têm suas reações frente aos adultos, participam do mundo social. A influência midiática as torna conhecedoras de todas as informações sem censura, transformando-as em crianças adultizadas, nas vestimentas, nos sonhos, nos compromissos e são produtoras de cultura, formulam suas hipóteses, interagem com o mundo e por isso, estão sujeitas, também, às influências na sua forma de interagir e ser.

**PALAVRAS-CHAVE:** Infância. Criança. Cultura infantil.

**ABSTRACT:** The research discussed children's culture and walked the paths of childhood from your historical context. It's theme is attached to the current issues of the educational field. As a general objective:

“To understand the child culture in their history and the social aspects that influence it in today. And as specific objects: to historically resist the concept of child and childhood as social construction; to identify social changes that influence children’s culture in the current days and investigate the influence of the media exposure in the children’s culture. It is a qualitative research carried out through the bibliographical research. The main authors studied are Ariès (2014) and Sarmiento (2006) Klein (2012), Campos e Santos (2003) e Barbosa (2007) in order to define and deepen the main concepts such as: child, childhood and child culture. After the study is understood that the concept child and childhood is directly connected to social, economic, classes, time and places that occupy in society. It is then necessary to understand them as subjects, who interact, have their reactions against the adults, participate in the social world. The media influence make them know of all information without censorship, turning them into adulterated children, in the clothing, in the dreams, we commit ourselves and are producing culture, formulate their hypotheses, interact with the world and therefore are also subject to influences in their way of interacting and being.

**KEYWORDS:** Childhood. Children. Child Culture.

## 1 | INTRODUÇÃO

Esse artigo fundamentou-se em estudos acerca da influência que a mídia exerce na cultura infantil. Para tal, foi fundamental compreender a infância a partir do seu contexto histórico. Diante das problemáticas que são enfrentadas nos dias atuais nas famílias, escolas e outros ambientes sociais, uma discussão mais profunda sobre o tema contribuirá para ampliar as questões oriundas da cultura infantil.

A temática atrelou-se aos desafios atuais do campo educacional, no qual a infância e suas especificidades têm ocupado e ampliado o campo de estudos na atualidade. Para abordá-la, a questão que orienta esse estudo busca compreender: como a mídia exerce influência na cultura infantil?

Para explorar a questão levantada o objetivo geral buscou compreender os elementos que constituem a cultura infantil e a influência que a mídia exerce sobre ela na atualidade. Para tanto, delimitou-se como objetivos específicos: retomar historicamente o conceito de criança e infância; identificar as mudanças sociais que influenciam na cultura infantil e investigar a influência da exposição midiática na cultura infantil.

Com os avanços tecnológicos e a entrada da mulher no mundo do trabalho, a estrutura familiar também mudou, sobretudo, ao que se refere ao cuidado dos filhos. A função de cuidar das crianças, em sua grande maioria, foi terceirizada às creches, avós, tios ou cuidadores, que, além dessa situação, o tempo para acompanhamento das crianças tornou-se mais restrito, e, assim, ficaram expostas a televisão, internet e outras formas midiáticas, que não possuem padrões de restrições efetivos ao público infantil.

Diante dessas questões, é importante compreender como o conceito de crianças e infância se constituiu historicamente, pois Ariès (2014) afirma que são construções sociais, frutos da modernidade. Na Idade Média, a criança, depois que saía dos “*cueros*” não se

diferenciava dos adultos e a infância não era vista como um tempo característico da vida desses sujeitos.

Aprofundar o tema “A cultura infantil”, para compreender sua constituição histórica, dialogando com as mudanças sociais atuais que influenciam e pautam uma nova relação com essa cultura, é fundamental para aproximar aspectos que influenciam a vida infantil e as relações que constituem entre si, na escola, na família e em outras relações sociais.

O tema abordado justifica-se pela compreensão sobre a temática e com isso, qualifique sua atuação profissional da pesquisadora como educadora infantil. Também se destaca a relevância do estudo no que se refere ao diálogo com outras pesquisas acadêmicas que discutem a infância como construção social a partir dos elementos que influenciam na sua cultura.

Optou-se pela pesquisa qualitativa, com a utilização do estudo bibliográfico, mediante a leitura de teses, livros e artigos, a fim de definir e aprofundar os principais conceitos que perpassam a pesquisa, tais como: criança, infância, cultura infantil. Os principais autores estudados foram: Ariès (2014), Sarmiento (2006), Klein (2012), Campos e Santos (2003) e Barbosa (2007).

O artigo está organizado em três partes. A primeira “A constituição social do conceito de criança e infância: uma breve abordagem histórica sobre a criança e a infância” faz uma abordagem histórica, a fim de explicitar a forma como se constituiu esses conceitos, que são fundamentais para a abordagem da cultura infantil nos dias atuais; já na segunda “A cultura infantil e as mudanças sociais que influenciam a infância na atualidade” definiu o conceito de cultura infantil; e, por fim, buscamos “Problematizar a exposição midiática das crianças e sua influência na cultura infantil”.

## **2 | A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DO CONCEITO DE CRIANÇA E INFÂNCIA: UMA BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA SOBRE A CRIANÇA E A INFÂNCIA**

Aborda-se nessa pesquisa, o conceito de criança e infância como construção social desde uma breve retomada histórica de sua construção. Para tal, perpassa a abordagem clássica de Ariès (2014), que identifica o surgimento de um “sentimento de infância” para um tipo de criança, ainda no século XVI. Adentra-se a essa construção com uma outra abordagem, embasadas pelos estudos de Sarmiento (2005) e Klein (2012), que compreende a criança a partir das relações de trabalho e a forma que ela influencia na vida delas.

A infância nos meados do século XVII saiu do anonimato e começou a ser representada em obras de arte. Para Ariès (2014), um dos pioneiros no estudo das fontes históricas sobre o surgimento do sentimento de infância, nos faz perceber que para compreender a cultura infantil em seus aspectos históricos e sociais, é importante retomar o conceito de criança e infância como construção social, pois eles nem sempre existiram do mesmo modo.

Segundo Ariès (2014) a primeira percepção de infância da idade média era da criança nos seus primeiros anos de vida como “coisinha engraçadinha”, para as pessoas era como que se fosse brincar com “um animalzinho, um macaquinho impudico”. Se morresse por motivos distintos “a regra era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituíria”. A infância ainda era desconhecida, anônima à sociedade, e, vista como um adulto em miniatura.

O autor supracitado defende que o sentimento de infância nem sempre existiu da mesma forma. Nos primeiros documentos (datados em 1978) pesquisados em seu estudo, observa o que denominou de “paparicação”. Discute, ainda, que a infância era desconsiderada. O crescimento, a educação e a socialização eram insignificantes para a família. As crianças passavam automaticamente em pouco tempo para a vida adulta, sem passar pela fase da juventude. A socialização não era controlada pela família, a criança logo se afastava dela e aprendia fazer as tarefas convivendo com os adultos, ajudando nos seus afazeres (ARIÈS, 2014).

Nesse período, havia uma divisão de idades que correspondiam às etapas biológicas e afazeres sociais da vida: primeiro a idade dos brinquedos, segundo idade da escola; meninos aprendem a ler ou segurar um livro; as meninas aprendem a fiar; terceiro as idades do amor ou dos esportes de corte e da cavalaria, festas, passeios de rapazes e moças, corte de amor; o quarto era as idades da guerra e da cavalaria; e, finalmente, as idades sedentárias dos homens da lei, da ciência ou do estudo.

A partir da pesquisa documental Ariès (2014) identifica que o sentimento sobre a criança e a infância começa a emergir, entre o século XII e XVII.

Assim, embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristalização mais profunda dos costumes (ARIÈS, 2014, p. 25).

O autor atribui a essas mudanças a uma maior sensibilidade e valorização as características da criança. Algumas famílias começam então vacinar suas crianças, contra a varíola que favorecem outras práticas de higiene, reduzindo a mortalidade e fazendo um controle de natalidade. Nessa época também é marcada a diferença nos trajes das crianças, é deixado os cueiros, vestindo a criança como adultos, “os meninos deixavam calças curtas no fim do 2º ano colegial” Ariès (2014).

Mudanças surgem no fim do século XVI. Nessa época, é possível observar a preocupação com as leituras que são oferecidas as crianças, deixando aparecer a censura e uma preocupação mais atenta sobre a criança e a infância, que anteriormente, não existia.

Certos educadores, que iriam adquirir autoridade e impor definitivamente suas concepções e seus escrúpulos, passaram a não tolerar mais que se

desse às crianças livros duvidosos. Nasceu então a ideia de se fornecer às crianças edições expurgadas de clássicos. Essa foi uma etapa muito importante. É dessa época realmente que podemos datar o respeito pela infância. Essa preocupação surgiu na mesma época tanto entre católicos como entre protestantes, na França como na Inglaterra. Até então nunca se havia hesitado em deixar as crianças lerem Terêncio, como um clássico. Os jesuítas retiraram-no de seus currículos (ARIÈS, 2014, p. 83).

Se torna visível a preocupação seletiva dos adultos em relação ao aprendizado e o desenvolvimento das crianças, importando e valorizando a fragilidade que há na criança, tomando consciência das obrigações, assumindo a responsabilidade de cada categoria, protegendo os mais indefesos e vulneráveis as doenças, tormentos e pressões que afetavam as crianças diretamente.

Não devemos imaginar que toda vez que se fala da infância está-se falando de algo frágil; ao contrário, pretendo mostrar aqui que um estado que muitos julgam desprezível é perfeitamente ilustre. De fato, foi nessa época que se começou realmente a falar na fragilidade e na debilidade da infância. Antes, a infância era mais ignorada, considerada um período de transição rapidamente superado e sem importância (ARIÈS, 2014, p. 85).

Percebe-se que o cuidado com a criança e a caracterização da infância é vista como uma fase específica da vida e começam a ganhar notoriedade na sociedade. No século XVIII, as crianças já tinham seus próprios trajes, conforme a sua idade, os distinguindo dos adultos. No entanto, havia uma diferença entre as Classes Sociais.

As crianças no século XVII brincavam com os brinquedos habituais como cavalo de pau, o cata-vento ou o pião, algumas crianças tocavam violino e cantavam ao mesmo tempo. Com um ano e meio já era colocado um violino nas mãos das crianças, dançavam vários tipos de músicas naquela época (o violino não era instrumento nobre naquele período). Percebe-se a importância da música naquela época, os que se destacavam, seriam hoje chamadas crianças prodígio, como o pequeno Mozart. Mesmo com muitas oportunidades as crianças ouviam músicas tocadas pelos instrumentos nobres e também populares, bem como brincavam com seus brinquedos e aprendiam regras de etiqueta e de moralidade, mesmo antes de começarem a ler (ARIÈS, 2014).

Segundo o autor, as crianças muito pequenas já começam no mundo dos jogos como, por exemplo: “jogo de malha, praticavam o arco, jogavam cartas, xadrez (aos seis anos) e participavam nos jogos de adultos como o jogo de raquete e números, jogos de salão”. As brincadeiras e jogos mais comuns entre crianças, adolescentes e adultos eram: jogo de rima, bater palmas, adivinhar profissões, mímica. A criança abandonava a infância lá por sete anos, não deveria mais brincar com as bonecas e brinquedos infantis, começava a levar uma vida de adulto montar cavalo, a atirar e a caçar.

Esses elementos nos permitem evidenciar a forma que a organização da vida da sociedade da época moldava a cultura infantil, ou seja, a significação produzida pela época do universo infantil e de sua inserção na sociedade.



Há, ainda, autores como Castro (2007) e Klein (2012), que pesquisam esse período da constituição do conceito de criança e infância a partir de outras categorias<sup>1</sup>, e divergem de Ariès (2014) quando afirmam que o referido autor não considera o conceito de classes sociais, deste modo, asseveram que a criança de Ariès (2014) não corresponde à totalidade das experiências de infância vividas pelas crianças daquela época.

O estudo de Ariès é muito importante por ser um autor clássico, porém, a pesquisa documental dele mostra como base uma historiografia da infância e criança como construção social. No entanto, seu estudo não contempla a infância em sua totalidade porque desconsidera o lugar e a classe social que ela ocupa. Para Klein (2012) aponta que o autor contribui com o levantamento de aspectos sociais para o conceito moderno de infância, que, segundo ela:

O surgimento de um sentimento amoroso pela criança; o interesse moral pela criança; a questão do advento da imprensa e a instituição de um universo de diálogo e informações impenetráveis para a criança não letrada; o papel do Estado, colocando a criança em um posto privilegiado ao assumir a responsabilidade pela sua educação; a afirmação da individualidade; a noção de uma criança virtuosa em oposição ao adulto deformado pelos vícios sociais (KLEIN, 2012, s/p).

Tais autores limitam-se a uma abordagem “culturalista” voltada ao estudo das “mentalidades”<sup>2</sup>, que apreende o fenômeno em si, que, segundo Klein (2012), é a abordagem adotada por Ariès (2006), acerca da análise da vida e da criança burguesa, descolada das relações de produção. Para esta autora a criança de Ariès não é a mesma criança das fábricas, que tinham suas vidas sucumbidas pelo trabalho e muitas vezes os seus corpos decepados<sup>3</sup>. O avanço da industrialização no século XVI e XVII incorporou também o trabalho das mulheres, homens e crianças acima de seis anos. Neste contexto, como destaca Nosella (2002, p.133) “milhares de braços torna-se de subsídio necessários, procuravam-se principalmente dedos pequenos e ágeis”. Nessa mesma direção Klein (2012) traz como referência é a criança operária, esse sentimento é distinto. A criança para ajudar nas economias da casa, acaba indo às fábricas trabalhar, logo surge a preocupação tirando totalmente a liberdade que a cultura infantil deveria ter.

Nessa perspectiva, a organização do mundo do trabalho e a inserção da criança no trabalho fabril, fez com que a criança passasse a ser percebida pela legislação fabril, ao mesmo tempo que ficavam no trabalho nas fábricas, cuja vida e saúde das crianças e

---

1 Categorias orientadas pelos pressupostos e métodos do Materialismo Histórico Dialético.

2 Firma-se em uma direção já esboçada pela história cultural, deslocando mais ainda o foco das questões econômico-sociais para questões das *mentalités*. A metodologia do estudo que articula-se ao pressuposto culturalista, primava pela busca de dados em documentos particulares da família burguesa e não os registros públicos, que refletiria a dura realidade das famílias expulsas de suas terras perambulando pelas cidades como mendigos e das crianças que eram usadas para trabalhar na indústria como mão de obra barata.

3 Sobre essa discussão, ver o texto: KLEIN, Ligia Regina. **Cadê a Criança do Áries que Estava Aqui? A Fábrica Comeu...**In. IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5.

mulheres eram prejudicadas. Um grande número de crianças perdeu (e ainda perde) a vida nas fábricas e começa a ser cobrada escolarização das crianças pelas empresas Klein (2012).

É a partir da “legislação fabril” que as crianças começam a ficar nas escolas tornando-se uma necessidade de “ensino de generalidades às crianças da classe trabalhadora”.

A primeira legislação destinada a controlar a jornada de trabalho de adultos foi a Lei Fabril Inglesa de 7 de junho de 1844, que colocou sob proteção legal as mulheres maiores de 18 anos, as quais foram equiparadas aos adolescentes menores de 18 anos. O trabalho dos dois grupos foi reduzido a 12 horas, além de ser-lhes proibido o trabalho noturno. (KLEIN, 2012, p.3390).

Segundo Castro (2007) da revolução industrial nasceu “a criança operária, potencial vítima das transformações econômicas sociais e familiares impulsionadas pela referida revolução”, como mão de obra aproveitada na contribuição econômica familiar. A criança operária só é vista quando “movimentos filantrópicos” iniciam “campanhas de denúncia” contra o trabalho “sub-humano” que as crianças eram submetidas.

A visão sobre a infância, atualmente, está explícita no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.21), que vem afirmar que “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”. Sendo assim, durante o processo de construção do conhecimento, “as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar”. Este conhecimento constituído pelas crianças “é fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação”.

Ainda, convém salientar:

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998, p.22).

A partir do momento em que se alcançou uma consciência sobre a importância das experiências da primeira infância, criou-se várias políticas e programas que visassem promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças, que, por sua vez, passaram a ocupar lugar de destaque na sociedade.

As discussões sobre a cultura infantil estão sendo retomadas por vários pesquisadores, tomando conhecimento das evoluções a partir da busca teórica, em conjunto aos artigos, teses e dissertações numa perspectiva a discutir o conceito de criança e infância.

[...] as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes

espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (SARMENTO, 2005, p. 370).

Nessa mesma direção, Castro (2007, p.3) defende que para conceituar infância e criança é importante considerar as relações sociais em “que colaboram para a constituição de tais significados [...]”. Ainda, analisa e mostra a relevância da criança onde está “inserida, seus direitos e interferências”, posteriormente, vinculado às condições sociais, como um “ser vivente e biológico”.

Com a demanda da atualidade, pelos meios de comunicação, as crianças e os adultos “aprendem” o significado da infância. As definições de infância realmente dependem dos referenciais que são concebidos.

Faz-se necessário lembrar que as definições de infância podem tomar diferentes formas de acordo com os referenciais que tomamos para concebê-las. A palavra *infância* evoca um período da vida humana. No limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar da construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e sinais destinados a *fazer-se ouvir*. O vocábulo *criança*, por sua vez, indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo. (CASTRO, 2007, p. 4).

De modo geral, entende-se que o conceito de criança e infância são construções sociais, fruto da modernidade que delegou a escola a função de ocupar o tempo da criança, e, a vida provada desse tempo histórico, imprime a infância significados distintos. As consequências da organização do mundo do trabalho que impôs o trabalho infantil é um fato importante e imprimiram ao universo infantil a dimensão da proteção do Estado a essa fase da vida. Assim sendo, ao analisar a construção do conceito de criança e infância o lugar e a classe social que ela ocupa é determinante para sua apreensão como categoria que adquire significados distintos na história.

## **3 | A CULTURA INFANTIL E AS MUDANÇAS SOCIAIS QUE INFLUENCIAM A INFÂNCIA NA ATUALIDADE**

### **3.1 A cultura infantil: Primeiras aproximações**

Nos dias atuais é possível observar a cultura infantil com um novo olhar, não mais se referindo com aquele que eram visto nas famílias do passado, quando lá não havia a valorização da infância. Hoje há uma superproteção da criança que transforma-se no centro das atenções e impõe suas vontades, condição que caminha em paralelo a sua exposição as mais diferentes formas de exploração. Com a modernidade, com a ocupação exagerada dos adultos nas áreas de trabalho, há uma terceirização nas funções afetivas e obrigações dos pais em relação aos filhos, deixando as crianças aos cuidados da escola, babás, parentes, isso se remete muito as histórias do passado.

As culturas infantis vêm sendo discutidas por vários autores, como falar da cultura

infantil? É possível falar dessa cultura separadamente? Sem contextualizar esse sujeito na história com as relações sociais? Como podemos compreender, falar, concordar, caracterizar esse tema?

Santos (2006) considera que a cultura pode ser nomeada de duas maneiras:

A primeira concepção de cultura remete a todos os aspectos de uma realidade social; a segunda refere-se mais especificamente ao conhecimento, às ideias e crenças de um povo. (SANTOS, 2006, s/p).

A partir dessas colocações é possível compreender como são construídas as relações e concepções de cultura na visão de autores.

A primeira dessas concepções preocupa-se com todos os aspectos de uma realidade social. Assim, cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação” ou então de grupos no interior de uma sociedade (SANTOS, 2006, s/p).

Logo a seguir, Santos (2006) mostra a segunda concepção dessa visão de cultura, dimensionando nosso olhar em outro aspecto.

[...] quando falamos em cultura estamos nos referindo mais especificamente ao conhecimento, às ideias e crenças, assim como às maneiras como eles existem na vida social. Observem que mesmo aqui a referência à totalidade de características de uma realidade social está presente, já que não se pode falar em conhecimento, ideias, crenças sem pensar na sociedade à qual se referem (SANTOS, 2006, s/p).

A cultura infantil pode ser vista como uma construção coletiva, em que a criança é o sujeito da própria história, protagonista e socialmente integrada à sociedade ela aprende com exemplos vivenciados nos grupos sociais.

[...] a cultura é um produto coletivo da vida humana. Isso se aplica não apenas à percepção da cultura, mas também à sua relevância, à importância que passa a ter. Aplica-se ao conteúdo de cada cultura particular, produto da história de cada sociedade. (SANTOS, 2006, s/p).

Segundo Barbosa (2007) é interessante o modo de como a criança atua na criação das relações sociais. Desde muito pequenas participam do conhecimento da aprendizagem, pois é ao observar cotidianamente os adultos em suas atividades para criar, inventar e construir sua personalidade. Assim, possibilita a produção de suas próprias ideias e expressões, a “partir de sua interação com outras crianças”, em meio às brincadeiras, jogos ou até mesmo realizando tarefas de sobrevivência.

A criança é criativa e capaz de aprender, interpretar os vários tipos de diversidade ou até mesmo diferentes classes sociais, pois ela vem de várias categorias geracionais.

Numa sociedade globalizada as crianças são alvo do consumo mesmo antes de nascer, é extremamente importante refletir sobre “produção cultural que se faz para as crianças”. Estudos e investimentos em pesquisas são realizados sobre a infância e seus comportamentos, bem como para suprir as necessidades das crianças. Barbosa (2007) ao

parafrapear Kincheloe (1997) e Steinberg (1997), afirma:

Numa sociedade capitalista e globalizada, as crianças, mesmo antes de nascerem, já são consumidoras. Nos últimos anos, tem havido um investimento imenso de verbas tanto para pesquisar a infância e seus comportamentos – para poder fabricar produtos que venham ao encontro dos desejos infantis –, como para produzir novas “necessidades” para as crianças. (BARBOSA, 2007, p.1067).

Concorda-se que as crianças participam ativamente da sociedade. As culturas elaboradas pelas crianças são resultantes da “apropriação criativa” que as mesmas realizam a partir das informações do mundo adulto para formular seus próprios saberes enquanto grupo de iguais.

Para Barbosa (2007) as transformações sociais foram visivelmente radicalizadas nos últimos anos, gerando questionamentos permanentes. Com o passar do tempo, as mulheres assumiram o campo do trabalho com esse espaço adquirido fora de seus lares surge a consequência de deixar as crianças sem o devido amparo familiar, se envolvendo e convivendo com outras pessoas como as babás, professores das creches, gerando assim um amadurecimento precoce.

Assim surge um questionamento, se ela realmente tem um amadurecimento precoce, como a cultura infantil um elemento secundário para a sociedade? Vivendo essa realidade, é visível a introdução de opiniões, conflitos, participações desse protagonismo todo que vem se apresentando na sociedade de hoje. Por meio da exposição midiática, confecções direcionadas, consumo desenfreado das produções de moda para essa nova geração.

Nas sociedades urbanas contemporâneas, as socializações deixam de estar ancoradas apenas na vida familiar, para passarem a ser realizadas por uma rede de socializações plurais (BARBOSA, 2007, p. 1064).

Ainda de acordo com esta autora, é interessante observar que nas novas construções sociais é preciso compreender os novos aspectos de reprodução, transformando as mudanças sociais num novo contexto.

Para compreender a cultura infantil é preciso dar condições de expressão as crianças, deixa-las advir como agentes de sua própria história, torná-las importantes na sua cultura com sua própria identidade. Isso “significa afirmar que elas são competentes, capazes de organizar suas vidas e de participar – com suas diferentes linguagens – nas tomadas de decisões acerca dos temas que lhe dizem respeito” (MALAGUZZI, 2001 apud BARBOSA, 2007, p. 1066) Como afirma Cohn (2001) apud Barbosa (2007) as crianças não sabem menos, elas sabem outras coisas.

É interessante o modo de como elas atuam na criação das relações sociais, desde pequenas, participam do conhecimento da aprendizagem, pois é no observar, conviver cotidianamente com os adultos em suas atividades que é possível a produção das próprias ideias, expressões, a “partir de sua interação com outras crianças” em meio as brincadeiras,

jogos, estudos ou até mesmo realizando tarefas de sobrevivência.

As culturas infantis de hoje não são iguais às culturas infantis de ontem, elas se manifestam e se estruturam num outro tempo e espaço, com outro formato e conteúdo. Se, ao explicitar a diversidade que a compõe, uma sociedade se humaniza, respeita e valoriza a diversidade cultural, isso não pode ser confundido, em nenhuma hipótese, com a manutenção das desigualdades sociais ou com políticas educacionais que abandonem a capacidade de ser e estar junto dos seres humanos. Como pensar uma escolarização de qualidade que respeite as diversidades sem aprofundar, ainda mais, as desigualdades sociais? (BARBOSA,2007, p.1077).

Barbosa (2007) demarca um elemento importante acerca da definição de cultura infantil, ela é uma construção e precisa ser compreendida a partir de cada tempo histórico, justamente porque a organização da vida real é que imprime a ela características específicas e as crianças participam ativamente dessa constituição.

Para Barbosa (2007) nos tempos modernos é extremamente importante refletir sobre produção cultural, nos investimentos que são feitos para as crianças, nas produções que rendem um consumo muito grande para “presentes, festas de aniversário, Natal e Dia das Crianças”. Com isso muitos lucram e é o estabelecimento que fomenta os hábitos e estilos dos consumidores, assim, inocentemente, falando do público infantil.

A cultura massificada da mídia faz parte das culturas socializadoras das crianças e compartilha com as culturas infantis do universo imaginário da infância. São narrativas que se interrelacionam, produzindo novas formações simbólicas (BARBOSA, 2007, p.1068).

Entende-se que é a influência midiática que consegue comportar toda essa demanda e consumo exagerado, pois de certa forma “somos combinações de traços culturais gerais”. Entende-se assim, que na atualidade, a mídia exerce forte influência na cultura infantil moldando padrões de comportamento e principalmente, de consumo.

## **4 | A EXPOSIÇÃO MIDIÁTICA DAS CRIANÇAS E SUA INFLUENCIA NA CULTURA INFANTIL**

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define “a criança como a pessoa até aos 12 anos de idade incompletos” (BRASIL,1990, p. 11). As transformações em seus significados estão ligadas diretamente as classes sociais, econômicas, tempo e lugar. Nos tempos atuais, é notória a diferença e complexa a existência da infância e adolescência.

Portanto, crianças, adolescentes e adultos alteram suas relações intersubjetivas a partir das influências que a mídia e a cultura do consumo exercem sobre todos nós (CAMPOS; SOUZA, 2003, p. 12).

Parafraseando os autores citados, entende-se que as crianças participam do dia a dia dos adultos, ensinam a nova maneira de amar, cuidar, mostrando aos mais experientes como é ocioso o tempo que perdem preocupados com as ocupações profissionais

exageradas.

As crianças têm uma percepção dos adultos, muitas vezes não querendo seguir os mesmos padrões de vida, como são acostumados, querem levar uma vida diferente, com a influência midiática, que recebem tudo pronto, sem nenhum esforço.

Segundo Postman (1999, apud CAMPOS; SOUZA, 2003) considera que as crianças se vestem como adultos. Em grandes centros as brincadeiras de rua se modificaram radicalmente, ou, por sua vez, ficam em casa nos recursos eletrônicos, crimes envolvendo menores, meninas no mundo das passarelas com 12, 13 anos, pais preocupados em inserir seus filhos cada vez mais cedo no mercado de trabalho, cursos de inglês, informática, esportes e outros.

O tempo compartilhado entre pais e filhos é cada vez mais escasso: trabalha-se cada dia mais para o aumento do poder aquisitivo (e consequentemente do consumo), e a mulher tem uma contribuição crescente na fatia produtiva da população, ficando bastante tempo fora de casa. Pais chegam tarde em casa, crianças atarefadas, refeições solitárias ou feitas fora do lar. A família se reúne cada vez menos para conversar sobre o cotidiano... Podemos identificar também como uma característica de nossa sociedade as múltiplas formas de conjugalidade: famílias mono parentais, descasamentos, recasamentos, assim como a crescente incidência de filhos únicos. Portanto, o perfil de família hoje difere do modelo tradicional de família (CAMPOS; SOUZA, 2003, p.13).

Essas mudanças na organização do núcleo familiar e o tempo incorporado pelo trabalho tem causado mudanças na relação dos pais com as crianças e muitas das funções que seriam da família é incorporada pela escola.

Segundo Postman (1999, apud CAMPOS; SOUZA, 2003) a geração atual já nasce com todas as tecnologias, informações, sem censura, a televisão é ligada a maior parte do tempo, as crianças, adolescentes assistem sem nenhuma restrição, elas acabam assumindo um papel significativo na vida familiar e na construção de valores.

A criança e o adolescente de hoje não conheceram o mundo de outra maneira - nasceram imersas no mundo com telefone, fax, computadores, televisão, etc. TVs ligadas a maior parte do tempo, assistidas por qualquer faixa etária, acabam por assumir um papel significativo na construção de valores culturais. A cultura do consumo molda o campo social, construindo, desde muito cedo, a experiência da criança e do adolescente que vai se consolidando em atitudes centradas no consumo. (POSTMAN, 1999, apud CAMPOS; SOUZA, 2003, p.14).

Pela primeira vez na “história humana”, a geração de hoje nasce com a televisão ligada por muitas horas em suas casas. A propaganda é a “principal fonte de financiamento dos conglomerados midiáticos”. Em segundo lugar são as mercadorias de consumo. Em terceiro lugar o “próprio formato, o estilo, a linguagem visual e os recursos das peças publicitárias” (MOREIRA, 2003, p. 1219).

A valorização do consumo exagerado que a sociedade impõe mostra como a família

se fragiliza, atitudes de crianças e adolescentes envolvidas com o consumo desenfreado, tudo querem, tudo podem. Exigindo dos pais ou responsáveis o que consideram como importante, mesmo muitas vezes não podendo dar ao filho o que lhes pedem. Assim,

[...] a televisão destrói a linha divisória entre infância e idade adulta de três maneiras, todas relacionadas a sua acessibilidade indiferenciada: primeiro, porque não requer treinamento para apreender sua forma; segundo porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento, e terceiro porque não segrega seu público. Com a ajuda de outros meios eletrônicos não impressos, a televisão recria as condições de comunicação que existiam nos séculos quatorze e quinze. Biologicamente estamos todos equipados para ver e interpretar imagens e ouvir a linguagem que se torna necessária para contextualizar a maioria dessas imagens. O novo ambiente midiático que está surgindo fornece a todos, simultaneamente, a mesma informação. Dadas as condições que acabo de descrever, a mídia eletrônica acha impossível reter quaisquer segredos. Sem segredos, evidentemente, não pode haver uma coisa como infância. (POSTMAN, 1999, apud CAMPOS e SOUZA, 2003, p.14).

É interessante compreender a influência midiática na cultura infantil como algo naturalizado na geração do século XXI. As crianças já nascem com todos esses meios midiáticos influenciadores na cultura infantil, na educação, nas brincadeiras, nos jogos, nas vestimentas, nas relações sociais e familiares, tornando-os cada vez mais adultizados e vítimas do consumo exagerado viciante sem controle de personalidade e formadores de opinião.

É possível observar na sociedade a influência midiática mudando hábitos, crenças de crianças e adolescentes no dia a dia, consumindo produtos oferecidos direto e indiretamente à cultura infantil.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da influência midiática na cultura infantil retomou o conceito de criança e infância como construção social, que se constitui a partir do lugar, do tempo e o contexto social em que ela ocupa. Deste modo, o “sentimento” de criança e infância que demarca a construção desse conceito no século XVIII não é o mesmo do século XXI. Dentre as mudanças históricas desse início de século, a mídia é um artefato que imprime características próprias ao universo infantil.

As transformações ocorridas são consequências desse processo e mostram que a cultura infantil sofreu influências na sua formação cognitiva, emocional e cultural. Todos os meios midiáticos são influenciadores no processo cognitivo da criança, tornando-a capaz de ser sujeito produtivo na construção cultural, fazendo parte na sociedade.

Começa desde a primeira infância, o envolvimento da criança na sociedade, que é notório o crescimento juntamente com os adultos, na forma de como são conduzidos, respeitados na sua fragilidade e inocência de criança.

As crianças, na maioria das vezes, são usuários passivos da mídia, como os pais ou



responsáveis são envolvidos nas propagandas, modas e estilo, desse modo, naturalmente os pequenos seguem os mesmos padrões dos adultos, sem opinar, participar e são conduzidos à exposição das influências midiáticas.

Com a terceirização dos trabalhos a cultura infantil também foi mudando seu comportamento, naturalmente, mais exposta às mídias, sob reponsabilidades de terceiros, tornando assim um público mais fragilizado e propenso a exposições sem censura no mundo infantil.

As brincadeiras também foram sendo substituídas, deixando lugar aos jogos no mundo virtual, tornando-os envolventes e assim, consecutivamente, tornando as crianças no meio familiar mais frias, solitárias, sem amigos, sem bola, sem pula corda ao ar livre, onde historicamente a natureza era palco da cultura infantil.

Conclui-se que com a modernidade, o ritmo acelerado dos trabalhos e ocupaçõesse esqueceu de propiciar maior atenção as crianças. É esquecido o colo, dando lugar e importância as pessoas terceirizadas, que nos meados do século XX, começou a ser valorizado e era presente nas famílias.

A cultura infantil está sendo cada vez mais influenciada pelos meios midiáticos, sendo alvo do consumo de produtos que vem desenfreadamente produzidos para o público infantil, Sem esquecer que as crianças fazem parte da sociedade e tendo participação efetiva na produção da cultura. Analisando todos os aspectos de envolvimento e influência que a criança tem no mundo atual, entende-se que realmente a cultura infantil é transformada com o contexto onde é inserida, desde a sua historicidade, fazendo parte da sociedade, tendo como exemplo suas raízes familiares, tornando um sujeito participativo e produtivo no dia a dia.

Portanto, a mídia é cada vez mais influenciadora e dominadora da cultura infantil pelo fato de conseguir a atenção por completo do ser inocente que é a criança. De certa forma, a nova geração já nasce com todas as tecnologias ao seu redor, incorporando como parte de sua vida, muitas vezes vicia de um jeito que é difícil se desfazer, deixar de lado ou fazer de conta que não existe. São elementos que imprimem características próprias de seu tempo à cultura infantil.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro, LTC, 2014.

BARBOSA, Maria C. S. **Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas Familiares: As Socializações e a Escolarização no Entretecer Destas Culturas**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>>. Acessado em: 06/11/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acessado em: 06/11/2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13/7/90. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/L8069.htm)>. Acessado em: 29/10/2018.

CAMPOS, Cristina C.G; SOUZA, Solange, J. Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância. **Psicologia: Ciência e profissão**, 2003. vol.23, nº.1, p.12-21. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414)>. Acessado em: 26/10/18.

CASTRO, Michele G. B. de. **Noção de Criança e Infância**: diálogo, reflexões e interlocuções. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04\\_02.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf)>. Acessado em: 10/08/2018.

KLEIN, Lúcia R. Cadê a Criança do Áries que Estava Aqui? A Fábrica Comeu. In: **IX Seminário Nacional de Estudos e pesquisas**: História, Sociedade e Educação no Brasil. Universidade Federal da Paraíba, 2012, João Pessoa. Anais Eletrônicos. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.26.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.26.pdf)>. Acessado em: 15/11/18.

MOREIRA, Alberto da Silva. Cultura midiática e educação infantil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1203-1235, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a06v2485.pdf>>. Acessado em: 22/11/18.

NOSELLA, Paolo. A Linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da Criança. In: FREITAS, Marcos C. de F; KUHLMANN JR, Moisés (Org.). **Os Intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Maria de L. B. Infância como Categoria: reflexões metodológicas. **Revista Educação em Questão**, volume 6, nº 2, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12243>>. Acessado em: 10/03/18.

SANTOS, José L. dos. **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006. Disponível em: <http://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2017/04/Cole%C3%A7%C3%A3o-Primeiros-Passos-O-Que-%C3%A9-Cultura.pdf>. Acessado em: 25/11/18

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade** [online]. 2005, vol.26, n.91, pp.361-378. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acessado em: 18/10/2018.

# A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL: CONCEPÇÕES, TENSÕES E RUPTURAS (1940- 1980)

*Data de aceite: 01/02/2023*

**Leni Rodrigues Coelho**

Doutora em Educação/UERJ

Professora Associada/UEA

<http://lattes.cnpq.br/8271320720687193>

## 1 | INTRODUÇÃO

A educação de adultos no Brasil, apesar de avanços nas últimas décadas, ainda há muito a ser feito. As preocupações em torno dessa temática vêm de longa data, pois as iniciativas acerca da escolarização de adolescentes e adultos já estavam presentes, mesmo que de forma esparsa e com outras características, desde o período imperial, tornando-se mais efetivas a partir da década de 1940.

Apresentei neste capítulo a historiografia da educação de adultos no Brasil, buscando interpretar as concepções, as tensões e as rupturas destas iniciativas no período de 1940 a 1980. Procurei ao longo do texto apresentar as estruturas, os objetivos e os desafios das campanhas e dos movimentos criados para alfabetizar adultos e que, de certa forma, deram bases

teóricas e práticas para a configuração que temos da educação de jovens e adultos nos últimos tempos.

Temos como objetivo neste texto apresentar uma discussão historiográfica acerca da educação de adultos no Brasil em diferentes contextos históricos. Neste sentido pretende-se compreender as concepções, as tensões e as rupturas que ocorreram na área da educação de adultos entre as décadas de 1940 e 1980. Para fundamentar teoricamente nos aproximamos das discussões de Coelho (2007), Freire (2001), Fávero (2004), Haddad (1991), Kadt (2007), Jannuzzi (1979), Lovisolo (1990), Paiva (1987), Haddad (1991), Soares (1995), Wanderley (1984), entre outros.

## 2 | ALGUMAS INICIATIVAS NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS (1940- 1950)

Para garantir a efetividade da educação de adultos, algumas iniciativas foram importantes a partir dos anos de 1940. A experiência do Distrito Federal,

iniciada em 1933 e interrompida no ano de 1935, evidenciou o papel político e ideológico dos programas de educação de adultos. Esta experiência teve um caráter relevante não apenas para a educação de adultos, mas também para a história da educação brasileira de um modo geral. Sua contribuição se deu pelas características de sua organização, pensadas fora dos modelos das escolas noturnas, pela definição e esclarecimento de suas ideias políticas, em que o “realismo em educação” se revelou na prática educativa e não mais por meio de formulações teóricas (Soares, 1995). Além disso, a promulgação da Constituição Federal de 1934, estabeleceu a necessidade de elaborar um Plano Nacional de Educação (PNE) para coordenar e supervisionar as atividades educacionais nos diferentes níveis de ensino, dando, assim, um tratamento particular não apenas ao ensino primário, mas também à educação de adultos.

De igual modo, a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, representou significativa relevância, pois realizou estudos técnicos acerca do cenário educacional brasileiro. Como consequência dos resultados desfavoráveis apresentados pelo INEP, em 1942 foi instituído o Fundo Nacional de Ensino Primário, regulamentado em 1945, com a finalidade de destinar recursos para melhorar o ensino primário e o ensino supletivo para adultos, bem como a criação do Serviço de Educação de Adultos em 1947 para coordenar as ações relacionadas a este último (Soares, 1995).

A partir desse cenário desfavorável às classes populares, a identidade da educação de adultos foi se constituindo. Em 1947, foi criada, em nível nacional, a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), com o objetivo de atender os apelos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em favor da educação para uma parcela significativa da população e da qualificação de mão-de-obra. No contexto em que foi desenvolvida, havia a concepção de que o indivíduo desprovido de escolarização era marginalizado e improdutivo, sendo o responsável pelo atraso do país e, por isso, precisava ser escolarizado para viver melhor em sociedade. No que se refere ao objetivo político, a CEAA ampliou as bases eleitorais, justificando a integração social da população desprovida de escolaridade e que estava à margem do processo de desenvolvimento nacional (Fávero, 2004).

As limitações da CEAA foram reconhecidas e os recursos diminuídos, abrindo espaço para outras possibilidades. Neste sentido, houve a abertura para que outros grupos buscassem estratégias para solucionar os problemas educacionais, especialmente aqueles relacionados ao analfabetismo. De acordo com Paiva (2003), o Brasil vivia um momento em que eram necessários recursos humanos qualificados para atuar principalmente no setor industrial e uma parcela significativa da população ativa se encontrava desprovida de escolarização, o que dificultaria a sua participação na vida cívica e econômica do país. Embora o discurso estivesse ligado à formação de mão-de-obra, sabemos que o mote estava muito mais ligado a dinâmica eleitoral e as reivindicações da população.

Diante desse cenário, e em resposta às dificuldades apresentadas pela CEAA, o

Ministério da Educação e Saúde procurou reforçá-la, criando a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Desse modo, a CNER, criada em 1952, buscava colaborar com a educação rural brasileira, mostrando a importância da organização comunitária para o desenvolvimento da população que residia em localidades afastadas dos centros urbanos. No entanto, a CNER não apresentou os resultados esperados pelo Ministério da Educação e Saúde e, progressivamente, os recursos foram sendo retirados, o que ocasionou a sua extinção em 1963 (Favero, 2006).

Em 1958, foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que pretendia atender à população em geral. O seu surgimento está ligado ao declínio das campanhas lançadas anteriormente, o que mobilizou educadores a buscarem outras diretrizes no campo da educação.

A CNEA tinha como meta elevar o nível educacional e cultural da população carente por meio de seus programas e sua proposta era melhorar a educação em todos os níveis de ensino. A campanha, apesar de ter estudado os problemas sociais, econômicos e culturais da população e apresentado, em certa medida, resultados positivos, não conseguiu resolver o problema do analfabetismo e a resistência causada por interesses políticos, o que levou à sua extinção em 1963.

Ao longo do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), foi utilizado o slogan “cinquenta anos de progresso em cinco de governo”, sendo o seu mandato caracterizado por um clima de otimismo no que concernia ao crescimento industrial e desenvolvimento econômico do país. Para este progresso, era necessária a ampliação da oferta de educação primária para qualificar a mão-de-obra, o que atribuiu à educação de adultos um papel importante. Diante desse cenário, a formação da população adulta desprovida de escolaridade se fazia urgente, sendo os mais indicados, nesse caso, os programas de alfabetização de adultos. As três primeiras campanhas, – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) – apesar de não terem diminuído o analfabetismo em termos numéricos, inegavelmente deram passos importantes para que a educação de adultos assumisse uma nova roupagem nos primeiros anos da década de 1960.

Como resultado dos debates ocorridos a partir da década de 1950 e início de 1960, tivemos o surgimento de movimentos ligados à educação e cultura popular, sendo alguns deles apoiados pela Igreja Católica, inclusive o Movimento de Educação de Base foi criado por esta instituição. Neste sentido, a Igreja repensou o seu papel diante da sociedade e se empenhou para acompanhar e se adequar às mudanças que estavam ocorrendo no país e, por isso, não perdeu a oportunidade de apoiar estes movimentos, que eram compostos majoritariamente por jovens que almejavam reformas em prol do bem estar da população carente nos diferentes segmentos, inclusive na educação.

### 3 I AS AÇÕES DOS MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR

Nos primeiros anos da década de 1960, houve mudanças significativas nos âmbitos políticos, sociais, educacionais e religiosos. Tais transformações ocorreram a partir de iniciativas lideradas por intelectuais, políticos e estudantes que se afirmavam como sujeitos comprometidos com a formação e autonomia de uma “massa” reprimida/subordinada, sendo, desse modo, simpáticos às causas dos menos favorecidos, o que ocasionou uma maior abertura para as discussões relacionadas à igualdade de direitos e à ampliação do conceito de educação popular. No entanto, isso não significou a inexistência de forças contrárias, uma vez que havia embates entre grupos sociais – conservadores/progressistas – com concepções e interesses distintos, ou seja, que representavam setores/segmentos preocupados, de um lado, em manter a estrutura vigente, de outro, aqueles que almejavam a transformação e a quebra de paradigmas.

Nesse contexto de efervescência política foi criado em 1960, o Movimento de Cultura Popular (MCP). Sendo uma iniciativa da prefeitura do Recife/PE, sob a gestão de Miguel Arraes e, estendida posteriormente para outros municípios pernambucanos, durante seu mandato de governador do estado. O MCP buscava a valorização da educação dos menos favorecidos e pretendia diminuir o índice de analfabetismo, ampliar o nível cultural da população e propiciar o diálogo entre as diferentes classes sociais.

O MCP desenvolveu, de 1961 a 1963, programas semanais via rádio com a intenção de alfabetizar adultos e, aos finais de semana, eram transmitidos conteúdos musicais e teatrais. As programações buscavam o desenvolvimento intelectual, cultural e político da população, tendo em vista uma perspectiva de justiça e igualdade social, por isso não havia um foco em determinado nível de ensino ou faixa etária, ou seja, o Movimento desenvolvia ações educativas direcionadas ao público infantil, aos adolescentes e aos adultos.

Por sua vez, o Centro Popular de Cultura (CPC), também criado em 1961, vinculado à União Nacional dos Estudantes, tinha a pretensão de despertar o entusiasmo da juventude, procurando desenvolver uma “arte popular revolucionária” por meio do teatro de rua, do cinema, da música e de cursos variados, que abordavam questões relacionadas aos problemas sociais, econômicos e políticos.

O CPC se desenvolveu em diversos estados brasileiros e, apesar de convergirem em suas ações, divergiam em termos de conceituação teórica, principalmente sobre a cultura popular, o que demonstrava a inconsonância de ideias entre os estudantes, artistas e intelectuais de esquerda. Na verdade, esse não foi o único movimento em que houve divergências em suas concepções ideológicas, pois, em certa medida, os movimentos de educação popular apresentavam tensões, contradições e ambiguidades (Lovisoló, 1990). Apesar dos equívocos e das acusações de se assentar em bases utópicas, sua trajetória foi importante para compreendermos o debate político e ideológico no início dos anos de 1960 em torno da educação e da cultura popular. O CPC começou a enfrentar dificuldades

financeiras para desenvolver suas atividades, sendo extinto em 1964.

Nos primeiros anos da década de 1960, houve também a experiência educacional desenvolvida por Paulo Freire. O educador preconizava uma educação conscientizadora, capaz de levar os indivíduos a refletirem acerca de suas próprias histórias, a transformarem suas realidades e de reconhecerem a importância de uma sociedade livre da opressão. Na visão do educador, a construção do conhecimento se dava pela participação, diálogo, respeito e troca de experiências. Neste sentido, todos os sujeitos deveriam construir seus conhecimentos, valorizar o outro e buscar a produção do saber a partir da sua própria cultura.

A educação defendida por Freire (2001) buscava preparar o educando como ser pensante e capaz de transformar o meio e a sociedade em que vivia, tornando-a, dessa forma, mais justa, solidária e humana. Além disso, propiciava a consciência crítica, superando a visão preconcebida de que os indivíduos analfabetos eram incapazes de pensar e tomar decisões criticamente. Paulo Freire acreditava que a expressão “educar” estava associada à infância, que carecia de guardiões, o que não era o caso dos adultos, uma vez que representam a ideia de maturidade, experiência e responsabilidade.

Ainda na década de 1960, outra experiência que contribuiu para a alfabetização de adultos foi o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e financiado pelo Governo Federal. Este Movimento iniciou suas atividades em 1961 e pretendia alfabetizar adultos nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte. A ideia de criar escolas radiofônicas para desenvolver as atividades do MEB ocorreu a partir do momento em que o candidato à presidência da República Jânio Quadros realizou visita eleitoral a Sergipe e conheceu as ações desenvolvidas pela escola radiofônica da Diocese de Aracaju. Esta tinha como objetivo ensinar adultos camponeses a ler e a escrever. Na ocasião, Jânio Quadros e Dom José Távora, responsáveis pelas escolas radiofônicas, discutiram a possibilidade de criar um programa educativo via rádio, a fim de proporcionar às classes menos favorecidas o direito à educação (Kadt, 2007).

No início do mandato de Jânio Quadros foi firmado um acordo por meio do Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961, entre a Igreja Católica e a União. Esse Decreto estabelecia um plano de trabalho quinquenal (1961-1965), podendo ser prorrogado. Para a execução das atividades, o governo federal disponibilizaria bimestralmente cerca de cento e cinquenta milhões de cruzeiros para a CNBB criar em torno de quinze mil escolas radiofônicas (MEB, 1966). O governo de Jânio Quadros foi breve, Jânio renunciou com apenas sete meses no cargo. Após a renúncia, assumiu a Presidência da República o vice João Goulart, que permaneceu de setembro de 1961 a abril de 1964, momento em que foi deposto. (Skidmore, 1982).

No governo de João Goulart, buscou-se por meio do “programa das reformas de base” conquistar a “emancipação política” do país e, para isso, era necessário que o Brasil fosse progressivamente se desvinculando da dependência dos países estrangeiros e suas

agências financeiras. O presidente da república defendia nos discursos reformas estruturais e que o peso delas, não recaísse apenas nos chamados “menos afortunados”. Tais reformas, deveriam estimular o desenvolvimento industrial, a reestruturação da produção agrária, a integração do mercado interno, aliando assim, o desenvolvimento econômico, ao desenvolvimento social, ou seja, a justiça e a paz. Na concepção de João Goulart, as reformas de base, transformaria o Brasil em uma “nação forte e dependente”, e isso, ampliaria e fortaleceria o mercado interno, dependendo cada vez menos de outros países. Para atingir estes objetivos algumas medidas seriam necessárias, como por exemplo, as reformas eleitoral, tributária, bancária, cambial, administrativa, universitária, urbana e agrária (Silva, 2019).

Foi neste contexto de efervescência política que a CNBB elaborou um plano educativo e buscou desenvolver a educação de base via escolas radiofônicas, junto à população menos favorecida, priorizando, assim, as regiões cujos indicadores sociais e econômicos apresentavam mais vulnerabilidade e desigualdades sociais (Wanderley, 1984).

A existência de emissoras católicas foi fundamental para atingir as populações do meio rural, uma vez que o difícil acesso às regiões mais longínquas e a falta de recursos deixavam a população campesina à margem da sociedade. O MEB, nos primeiros anos de atuação, tinha o intuito de oferecer à população rural uma educação de cunho conscientizador. Em seu trabalho, procurava formar o indivíduo dentro do contexto em que estava inserido, valorizando a realidade cultural e mostrando as possibilidades de escolha, bem como os caminhos mais viáveis para a sua realização.

Para atingir esse propósito, o trabalho desenvolvido pelo MEB era realizado por monitores, acompanhados por supervisores que visitavam os contextos locais onde o MEB empreendia suas ações. Procuravam, com isso, conhecer os desafios e as possibilidades para, coletivamente, buscarem soluções para as situações-problema, possibilitando aos estudantes a oportunidade de ação e de engajamento em diferentes atividades. Em suas práticas pedagógicas, o MEB buscou sensibilizar o homem perante a sociedade por meio de motivações e mudanças de atitudes, conduzindo-os ao processo de politização (Paiva, 2009).

A partir de 1964, a relação do Estado com a Igreja Católica, principalmente com o grupo denominado progressista, começou a ser abalada em função de questões políticas e ideológicas, o que impactou diretamente no trabalho que estava sendo desenvolvido pelo MEB. No entanto, uma ala da Igreja Católica buscava um diálogo conciliador, argumentando que não era partidária, ou seja, a Igreja Católica se apresentava como isenta de ideologias e questões políticas.

Diante da nova ordem vigente, os sistemas do MEB foram temporariamente suspensos e a cartilha “Viver é lutar” apreendida. De acordo com Fávero (2006), foram impressos cerca de 50 mil exemplares desta cartilha, sendo distribuídas, no início de 1964, para os sistemas do Nordeste, alguns do Norte e de Minas Gerais. Destes impressos,



foram apreendidos pela polícia aproximadamente 3 mil exemplares que se encontravam na gráfica no estado da Guanabara. Nesse contexto, todos os movimentos de educação e cultura popular foram fechados e apenas o MEB conseguiu, a partir de muitas negociações com o Estado, contornar a situação e retomar suas atividades.

A partir de 1964, o MEB passou a enfrentar dificuldades em consequência não apenas das suas atividades de cunho mais conscientizador, mas também pela relação divergente estabelecida no âmbito político e pelos cortes de recursos financeiros essenciais para a continuação do trabalho. Tais divergências acentuaram o nível de desconfiança do Estado, que foi retirando a autonomia da Igreja e abalando os acordos estabelecidos em prol da educação de adultos (Kadt, 2007).

Os embates, nessa conjuntura, fizeram com que parte do episcopado refletisse acerca do seu papel, cedendo às pressões do governo, redefinindo os objetivos e as diretrizes do MEB. No entanto, nem todos os bispos e sistemas do MEB estavam abertos às mudanças, o que foi entendido como enfrentamento e resultou em punições que o Estado julgava necessárias.

A partir da análise empreendida, constatamos que os sistemas do MEB dispostos a se adequarem à nova ordem vigente modificaram o conceito de conscientização criado anteriormente e passaram a ter como fins a “[...] evangelização; depois a alfabetização, a catequese, a formação religiosa, a transmissão de conhecimentos gerais [...], a formação de liderança, a orientação pedagógica e a valorização de critérios” (Fávero, 2006, p. 114). Aqueles que se recusaram à mudança, foram acusados de comunistas, marxistas e subversivos e punidos por isso.

Em meio a um clima de desconfianças e acusações, o MEB reformulou suas ideias, seus objetivos e metodologia para sobreviver a este período. De acordo com Kadt (2007), no auge do regime militar, o MEB atuou muito mais na perspectiva de catequização do que de conscientização. Kadt (2007, p. 229) acrescenta que “[...] a maioria dos documentos do Movimento publicados depois do golpe de abril de 1964 mostram enorme resistência em discutir conflitos e injustiça, tanto quanto métodos de superá-los, a não ser em termos abstratos gerais”. Desse modo, o MEB, em algumas regiões, assumiu uma posição menos comprometida com as lutas em prol das desigualdades sociais. No que se refere aos estados que não se adequaram à nova ordem, os sistemas do MEB foram fechados.

Esse contexto foi marcado, portanto, pela repressão e intensa fiscalização. A censura, a partir desse ponto, foi instaurada e o cerco imposto pelo governo, aos poucos, foi se fechando. De acordo com Kadt (2007), o MEB ficou “sob fogo cruzado” e alguns bispos resolveram se aliar aos que não concordavam com as atividades desenvolvidas pelo Movimento na luta contra a opressão e as desigualdades. Dessa forma, o clima entre a Igreja e o Estado se tornou cada vez mais tenso, pelo menos para uma parcela do episcopado. Diante das divergências entre a Igreja e o Estado, a situação do MEB ficou insustentável e, a partir de 1967, o Movimento começou a perder espaço em vários Estados

brasileiros, sofrendo uma perda progressiva no quantitativo de sistemas, das escolas e do número de matriculados.

Em meio às divergências políticas e ideológicas, à falta de recurso e à desconfiança por parte do Estado, a Igreja Católica teve reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo MEB internacionalmente. Em 1968, a UNESCO recebeu cerca de 49 candidaturas para o prêmio Mohammad Reza Pahlavi e, dentre os concorrentes, estava o Movimento de Educação de Base, o qual foi o vencedor. Os jurados do concurso foram unânimes na concessão do prêmio, reconhecendo o seu esforço para alfabetizar adultos via escolas radiofônicas, além das contribuições para o desenvolvimento econômico, social e cultural das regiões menos favorecidas.

Apesar deste reconhecimento, os últimos anos da década de 1960 foram marcados por uma forte crise financeira do MEB e na região Norte não foi diferente. Esse aspecto refletiu diretamente em sua estrutura, no trabalho pedagógico e no treinamento dos coordenadores, supervisores e monitores. Desse modo, o MEB buscou algumas alternativas, como por exemplo, o auxílio de organizações internacionais, que enviavam recursos para vários sistemas do MEB.

#### **4 | A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO PERÍODO MILITAR**

Em 1964, o país vivenciou uma ruptura política, o que impactou vários setores, inclusive o educacional, em todos os níveis de ensino. Os movimentos de alfabetização de adultos foram sendo redefinidos, pois suas ações representavam riscos aos interesses da classe dominante. O Estado exercia uma função coercitiva, com a finalidade de normatizar as relações sociais e, desse modo, a alfabetização de adultos foi repensada (Haddad; Di Pierro, 2000).

Nesse cenário, o governo federal lançou uma campanha nacional de alfabetização de adultos, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), por meio da Lei nº 5.379/1967 e, no ano de 1971, o Ensino Supletivo, que foi normatizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/1971). O MOBRAL se vinculou ao Ministério do Planejamento, o que atribuiu à educação um direcionamento técnico e econômico, passando a ser operado como instrumento para consolidar os princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade. Esse movimento foi fruto do trabalho de um grupo interministerial que tinha a pretensão de buscar recursos e elaborar propostas para a alfabetização de adultos (Haddad, 1991).

O MOBRAL teve como presidente o economista Mário Henrique Simonsen, que juntamente com o Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, lançou o movimento em todo o país e articulou mecanismos para a obtenção de recursos amplos, o que facilitaria a sua expansão. Esses recursos “[...] foram obtidos com a opção voluntária para o MOBRAL de 1% do imposto de renda devido pelas empresas, complementada com 24% da renda

líquida da Loteria Esportiva. Com isso, disporia o MOBRAL de recursos amplos e ágeis de caráter extra-orçamentário” (Haddad, 1991, p. 83-84). Para facilitar a arrecadação, pregou-se o discurso de que o MOBRAL ajudaria no desenvolvimento do país, eliminando, assim o analfabetismo até 1980 e contribuiria com a qualificação da mão-de-obra dos trabalhadores alfabetizados.

Inicialmente, o MOBRAL atuou em duas frentes de trabalho: o Programa de Alfabetização Funcional (PAF), criado em 1970, e o Programa de Educação Integrada (PEI), em 1971, que se equiparavam a um curso compacto de primeira à quarta série do ensino primário, sendo criados outros programas ao longo da década de 1970. Para facilitar a execução de suas atividades, o movimento criou uma estrutura hierárquica em que centralizou, em seu escritório Central, no Rio de Janeiro, as decisões acerca das orientações gerais, da supervisão pedagógica e da produção de materiais didáticos.

O MOBRAL criou esta estrutura com intuito de garantir o controle das decisões. Para isso, estabeleceu o Secretariado Executivo (SEXEC), o qual deliberava sobre as diretrizes gerais dos programas, repassava as Coordenações Estaduais (COEST) que, por sua vez, acompanhavam as Comissões Municipais (COMUN), compostas por coordenadores e supervisores responsáveis pela fiscalização das atividades. As Comissões Municipais estavam atentas aos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, principalmente no que se refere ao planejamento pedagógico que se encontrava previamente estabelecido, cabendo aos monitores apenas colocá-lo em prática (Coelho, 2007).

Os supervisores tinham um papel importante na COMUN, por isso, para cumprirem suas funções, era necessário capacitá-los, sendo realizados encontros nacionais com representantes do Secretariado Executivo no Rio de Janeiro. Paiva (2003) resalta que tais encontros geravam desperdício de recursos, já que o objetivo era difundir a ideologia do movimento, bem como reforçar os vínculos de lealdade entre os supervisores e o Secretariado Executivo, uma vez que as discussões ocorriam em clima festivo e de entusiasmo, principalmente daqueles que viajavam de avião e visitavam o Rio de Janeiro pela primeira vez.

Em nome do desenvolvimento e do progresso, o MOBRAL lançou um discurso com o intuito de convencer a sociedade de que os problemas enfrentados no país eram exclusivamente de ordem educacional, colocando o analfabetismo como o único responsável pelo atraso. Nesse sentido, o indivíduo alfabetizado desempenharia com mais eficiência o papel a ser desempenhado no âmbito profissional (Jannuzzi, 1987).

O MOBRAL, nos primeiros anos, dedicou-se mais à sua organização do que à erradicação do analfabetismo propriamente dito, o que gerou crise no movimento. Além disso, perceberam que a autonomia das Coordenações Estaduais estava causando divergências na forma como deveriam ser conduzidas as suas ações, o que ocasionou, em 1972, a substituição do secretário executivo. O engenheiro Arlindo Lopes Corrêa, então, passou a assumir o cargo, tendo a educadora Terezinha Saraiva como secretária executiva

que logo sinalizou desacordo com a proposta do MOBREAL, devido a forma como estava sendo concebido, quanto ao tempo destinado à alfabetização, os critérios estabelecidos para avaliar a leitura e a escrita dos alunos e os resultados divulgados. Acreditava que a crise estava ligada aos aspectos pedagógicos e não aos técnicos. Por estas divergências, Terezinha Saraiva foi afastada do cargo em 1974 (Haddad, 1991).

Embora o MOBREAL pregasse o discurso de que não era centralizador, havia divergência entre o discurso oficial e a realidade vivenciada na prática. Nesse sentido, Haddad (1991) salienta que a proposta pedagógica do movimento não teve a participação de educadores e o MOBREAL estava sendo desenvolvido em um contexto que havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio por parte da oposição e intensa campanha na mídia o que, de certa forma, favorecia a obtenção de um maior êxito em seus objetivos.

Em 1972, a UNESCO convocou os países a participarem da III Conferência Internacional de Educação de Adultos (III CONFINTEA), realizada em Tóquio. Dentre as sugestões propostas, destacou-se a ampliação do conceito de educação em todos os níveis de ensino e faixas etárias, pois acreditavam que o desenvolvimento educacional, econômico e cultural dos países só seria possível a partir de uma concepção mais ampla e a educação de adultos passaria a adotar uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (Coelho, 2007).

Diante dessas recomendações, o MOBREAL, aos poucos, foi redirecionando suas ações e formatando outras propostas para atender os anseios da UNESCO e da sociedade brasileira. Além dos programas existentes – Alfabetização Funcional e Educação Integrada – foram criados os programas de desenvolvimento comunitário; programa cultural; campanha esporte para todos; programa de profissionalização: corte, costura, empregadas domésticas; programa diversificado de ação comunitária; autodidatismo; educação comunitária para a saúde e para o trabalho e programa pré-escolar (Coelho, 2007).

O MOBREAL, em meados da década de 1970, teve seu prestígio e recursos comprometidos e a partir disso, utilizou como estratégia a implantação do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar para atender crianças na faixa etária de 7 a 14 anos. Como estava perdendo espaço, resolveu expandir seu atendimento para receber mais recursos do governo. Isso acabou gerando um esvaziamento nas classes de alfabetização de adultos, surgindo muitas acusações sobre supostas irregularidades administrativas na forma de aplicar os recursos e na manipulação dos índices de analfabetismo. Segundo Paiva (2003), as causas para as divergências dos dados publicados eram os de que os “[...] alunos que já haviam frequentado o MOBREAL e que voltavam novamente; alunos fantasmas, alunos com menos de 15 anos que eram computados nas estatísticas e alunos não alfabetizados que eram aprovados” (2003, p. 370). Diante de críticas e acusações, o Senado Federal instalou, em 1976, uma Comissão Parlamentar de Inquéritos (CPI) contra o MOBREAL. Concluiu-se que o movimento estava desenvolvendo atividade inconstitucional, pois não era sua função alfabetizar crianças, e sim da escola pública regular.

Em linhas gerais, o MOBRAL Central adotou uma metodologia autoritária e antidialógica, definiu os conteúdos programáticos, cabendo ao monitor apenas seguir as prescrições estabelecidas, embora pregasse o discurso entusiasta de que estava combatendo o analfabetismo e, conseqüentemente, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social da população brasileira (Haddad, 1991). A partir dos dados do IBGE de 1980, foi possível perceber que o objetivo proposto pelo MOBRAL de erradicar o analfabetismo em dez anos não foi atingido, uma vez que ainda havia aproximadamente 25,8% de analfabetos no Brasil, ou seja, 19.356.092 de analfabetos, com 15 anos ou mais.

O MOBRAL foi um dos programas de alfabetização de adultos que mais recebeu recursos do governo federal. No entanto, os resultados apresentados não foram satisfatórios, uma vez que, em 1980, o país ainda se encontrava em situação delicada quanto ao analfabetismo, que estava na cifra dos 19 milhões e os dados do IBGE revelam que a situação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste eram as mais preocupantes. Diante deste cenário, o MOBRAL começou a perder espaço, sendo extinto em 1985 e teve como programa sucessor a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, a Fundação Educar (Soares, 1995).

No que se refere às leis que tratavam do direito à educação das pessoas que não tiveram, por alguma razão, o acesso à escola na idade apropriada, percebemos que é recente, posto que apareceu apenas na década de 1970, na Lei nº 5.692/1971, a qual atribuiu o capítulo IV ao ensino supletivo. O Art. 24, na alínea a e b, estabelecia o direito de “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte”.

A Lei nº 5.692/1971 reformulou o ensino de primeiro grau para oito anos e o de segundo grau para três anos, ficando estruturado da seguinte forma: o ensino de primeiro grau (1ª a 8ª série), com obrigatoriedade para alunos na faixa etária de 7 a 14 anos e o ensino de segundo grau distribuído em três anos, tendo como principal objetivo a profissionalização. Desse modo, o ensino supletivo também sofreu mudanças, dentre elas, a idade mínima de 18 anos para o primeiro grau e de 21 anos para o segundo grau. No que se refere ao estabelecimento da certificação, visava a qualificação de mão-de-obra para atender ao mercado de trabalho e atribuiu aos estados a responsabilidade de acompanhamento e controle dos exames e cursos supletivos, gerando assim diferenças no modo de execução dessa modalidade nos diversos estados brasileiros. Além dessas alterações, foi assegurado no capítulo V, Art. 32, que “o pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação”.

Ao longo da década de 1970, o ensino supletivo sofreu várias críticas em relação à forma como foram pensadas as estruturas administrativas, os conteúdos programáticos,

os materiais didáticos e as metodologias adotadas. A argumentação era de que o ensino regular estava sendo reproduzido, o que infantilizava os alunos e, por isso, era necessário levar em consideração as especificidades e a faixa etária desses sujeitos.

Outra questão para a qual Haddad (1991) chama a atenção é o perfil dos alunos matriculados no ensino supletivo. Para o autor, estes estudantes em sua maioria eram jovens, solteiros, de origem rural, trabalhadores ligados ao setor terciário da economia, assumindo jornadas diárias superiores a oito horas, com rendimento entre um e dois salários mínimos, que eram empregados em parte para o auxílio familiar.

## 5 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao longo dos períodos, o país vivenciou mudanças políticas e ideológicas, que impactaram vários setores, inclusive o educacional. Assim como em outros níveis de ensino, a Educação de Adultos foi sendo redefinida, suas campanhas e movimentos de educação e cultura popular foram extintos ou redimensionados. Desse modo, a educação de adultos no Brasil foi se metamorfoseando ao longo do tempo e as campanhas e os programas para alfabetizar adultos apresentaram bases filosóficas e concepções de educação diferentes, pois estavam atreladas ao processo político, econômico e social de cada contexto histórico.

As ações direcionadas à educação de adultos no Brasil, embora tenham avançado nas últimas décadas, ainda têm um longo caminho a percorrer, uma vez que a população de 15 anos ou mais desprovidas de escolaridade é de aproximadamente 6,6%, o que equivale a cerca de 11 milhões de pessoas (IBGE/PNAD, 2019). As discussões e ações acerca deste tema se tornaram mais efetivas a partir dos anos finais de 1940. Desde então, o percentual de pessoas sem escolaridade começou a cair, mas foi na década de 1960 que o cenário revelou mudanças mais progressivas.

Os debates dos anos de 1950 e 1960 resultaram no surgimento de diversos movimentos ligados à educação e à cultura popular e muitos deles foram apoiados pela Igreja Católica, que, em certa medida, estava repensando o seu papel diante da sociedade. Neste cenário, foram muitas as mudanças nos âmbitos políticos, sociais, educacionais e religiosos, sendo lideradas por intelectuais, políticos e estudantes comprometidos com as causas dos menos favorecidos, mas isso não significou a inexistência de forças contrárias.

## REFERÊNCIAS

COELHO, Leni Rodrigues. *Educação de Jovens e Adultos: as ações do MOBRAL no Município de Patos de Minas/MG (1970-1980)*. 2007. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

FÁVERO, Osmar. Lições da História: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HADDAD, Sergio. *Estado e Educação de Adultos (1964-1985)*. 1991. 360f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1991.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de Jovens e Adultos*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, mai/jun/jul/ago. 2000, n. 714, p. 108-130.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. *Confronto Pedagógico: Paulo Freire e MOBRAL*. 3. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

KADT, Emanuel de. *Católicos Radicais no Brasil*. Brasília: UNESCO/MEC, 2007.

LOVISOLO, Hugo. *Educação Popular: maioria e conciliação*. Salvador: UFBA, 1990.

PAIVA, Marlúcia Medeiros de (et al.). *As Escolas Radiofônicas de Natal: uma história construída por muitos (1958-1966)*. Brasília: Liber Livro/UFRN; Natal: 2009.

PAIVA, Vanilda. *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

SKIDMORE, E. Thomas. *Brasil: de Getúlio a Castelo (1930-1964)*. Tradução de Ismênia Tunes Dantas. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SILVA, Aline de Vasconcelos. João Goulart e as reformas de base. *Revista Textos e Debates*, Boa Vista, n. 32, p. 5-20, jan/jun. 2019.

SOARES, Leônicio José Gomes. *Educação de Adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1995.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Educar Para Transformar: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis: Vozes, 1984.

# A EDUCAÇÃO “FÍSICA” NUNCA FOI SÓ “FÍSICA”

Data de submissão: 16/01/2023

Data de aceite: 01/02/2023

### Ubiratan Silva Alves

Universidade Federal do Vale do São  
Francisco  
Colegiado de Educação Física  
Petrolina-Pernambuco  
<http://lattes.cnpq.br/3660864010905086>  
<https://orcid.org/0000-0001-6264-8177>

**RESUMO:** A celebre frase “*Mente sã in corpore sano*” (Mente são, corpo são) acompanha ainda muitos atores sociais que indicam uma (im)possível divisão do corpo e da mente como se o corpo estivesse compreendido do pescoço para baixo e a mente do pescoço para cima. O corpo humano é um sistema integrado em todos os seus órgãos e aparelhos sendo que a mente é mais uma parte deste sistema com funcionamento interligado. Os seres humanos necessitam de uma boa alimentação, um descanso diário e práticas regulares de atividades físicas. O ser humano tem um corpo ou é um corpo? O ser humano é interligado e conectado de modo dependente nos aspectos físicos, aspectos emocionais, psíquicos, cognitivos, sociais, morais, fisiológicos, nervosos e anatômicos. A educação física tem raízes nos tempos das cavernas se alterando continuamente.

A Educação Física escolar ou fora das escolas, ainda que tenham predominância do aspecto motor, envolvem aspectos além dos físicos, biológicos, fisiológicos, morais, éticos, sociais, emocionais, por isso, jamais foi apenas “física” contemplando os aspectos de modo holístico. O objetivo deste ensaio é discutir sobre a Educação Física fazendo reflexões acerca da área que não atua exclusivamente no aspecto físico. Para isso utilizou-se o método de revisão bibliográfica buscando-se o levantamento e a análise de publicações atualizando e desenvolvendo conhecimentos e reflexões. A partir deste estudo verificou-se que, independentemente do ambiente, do local ou do objetivo do trabalho de um profissional de Educação Física, é impossível trabalhar exclusivamente qualquer aspecto humano sem ter interferências de outros aspectos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física, Profissional de Educação Física, Holístico.

### “PHYSICAL” EDUCATION WAS NEVER JUST “PHYSICAL”

**ABSTRACT:** The famous phrase “*Mente sã in corpore sano*” (Healthy mind, healthy body) still accompanies many social actors who indicate an (im)possible division of body



and mind as if the body were understood from the neck down and the mind from the neck up. The human body is an integrated system in all its organs and devices and the mind is another part of this system with interconnected functioning. Human beings need good nutrition, daily rest and regular physical activity. Does the human being have a body or is it a body? The human being is dependently interconnected and connected in physical, emotional, psychic, cognitive, social, moral, physiological, nervous and anatomical aspects. Physical education has roots in caveman times and is continually changing. Physical Education at school or outside schools, even though the motor aspect predominates, involves aspects beyond the physical, biological, physiological, moral, ethical, social, emotional, therefore, it was never just “physical” contemplating the aspects in a holistic way. The purpose of this essay is to discuss about Physical Education making reflections about the area that does not act exclusively in the physical aspect. For this, the bibliographic review method was used, seeking to survey and analyze publications, updating and developing knowledge and reflections. From this study it was verified that, regardless of the environment, the place or the objective of the work of a Physical Education professional, it is impossible to work exclusively on any human aspect without interference from other aspects.

**KEYWORDS:** Physical Education, Physical Education Professional, Holistic.

## INTRODUÇÃO: O EQUILÍBRIO DESEQUILIBRADO

Em um clássico poema da literatura mundial, “Sátira X” contida no livro “Sátiras” (1993) escrito por Juvenal, encontra-se uma celebre frase que até hoje percorre os quatro cantos do mundo: “*Mente sã in corpore sano*” (Mente são, corpo são). É importante entender o contexto de tal frase que fora escrito como resposta do autor à questão sobre “o que as pessoas deveriam desejar na vida”. O conjunto completo deste poema assim está escrito:

“Deve-se pedir em oração que a mente seja sã num corpo são

Peça uma alma corajosa que careça do temor da morte, que ponha a *longevidade* em último lugar entre as bênçãos da natureza, que suporte qualquer tipo de labores, *desconheça a ira*, nada cobice e creia mais nos labores selvagens de Hércules do que nas satisfações, nos banquetes e camas de plumas de um rei oriental.

Revelarei aquilo que podes dar a ti próprio;

Certamente, o único caminho de uma vida tranquila passa pela virtude.”

Ao que tudo indica nesta frase isolada, o poeta parece querer dizer que de nada adianta ter uma mente saudável se o seu corpo estiver com alguma doença, ou seja, caso a mente esteja com algum tipo de problema vai afetar diretamente as demais partes do corpo e, vice-versa.

Entretanto parece que grande parte dos indivíduos que fazem uso desta frase indicam uma (im)possível divisão do corpo e da mente a partir do pescoço, ou seja, como se o corpo humano estivesse compreendido apenas do pescoço para baixo e a mente do pescoço para cima.

O corpo humano é um sistema integrado em todos os seus órgãos e aparelhos sendo

que a mente é mais uma parte deste sistema tendo o seu funcionamento completamente interligado.

Algumas questões relacionadas, por exemplo, à falta de mobilidade ou a disposição física podem comprometer o funcionamento do cérebro limitando o que a nossa mente pode fazer.

De modo geral, sugere-se uma ideia de equilíbrio entre o corpo físico e o psíquico supondo ser possível a capacidade de transformar doença em saúde equilibrando nosso o “eu” físico com o nosso “eu” psíquico e com o nosso “eu” espiritual.

Quando algum tipo de doença se manifesta nos seres humanos a sensação se expressa no aspecto físico do corpo. Por isso indica-se que as doenças agem simultaneamente no corpo físico e na mente podendo ser ativada em qualquer um desses níveis do nosso ser.

Por outro lado, é possível obter resultados mais rápidos e satisfatórios quando atuamos, por exemplo, numa ação na mente controlando emoções que vão diretamente interferir no corpo físico.

Durante muito tempo o conceito de saúde era entendido apenas como sendo o estado de ausência de doença. Entretanto, foi considerada insatisfatória e substituída pelo conceito de “Estado de completo bem-estar físico, mental e social”.

Nuno Cobra (2017), professor de Educação Física, que foi preparador físico do piloto de fórmula 1 brasileiro, Ayrton Senna, sugere o equilíbrio e o desenvolvimento dos aspectos mentais, espirituais e emocionais dos seres humanos através de um trabalho no corpo dito físico.

O mesmo autor propõe que o ser humano deve ter uma boa alimentação, um descanso diário (com qualidade e tempo) e práticas regulares de atividades físicas. Segundo Cobra a falta de atividades físicas regulares causa desequilíbrio entre os aspectos mentais e emocionais dos seres humanos levando muitas vezes a desenvolverem ansiedade minimizando a vitalidade, o otimismo e a autoestima. Vale ressaltar que cada ser humano tem um tempo individual de assimilação das atividades. Se uma destas três ações se desequilibra, o autor indica que não adianta compensar posteriormente fazendo mais ou menos destes eventos desequilibrados.

O bem-estar e a saúde dos seres humanos são beneficiados com uma combinação balanceada entre bom humor, alimentação saudável e prática de exercícios físicos, mostra Cobra (2017) e quanto às questões relacionadas ao cérebro, enfatiza a importância de se trabalhá-lo com intuito de se ter uma programação cerebral a favor de nós mesmos. De acordo com o autor, a sociedade nos oprime desde a infância e por isso devemos cada vez mais nos aproximar de pessoas positivas afastando-se de pessoas com carga negativa desenvolvendo assim emoções positivas em nossas vidas.

O corpo humano pede sono adequado, alimentação balanceada, atividades físicas sistemáticas, relaxamento e meditação. Para que haja um funcionamento adequado do

corpo humano temos milhões de mecanismos interagindo e movimentando internamente e, uma pessoa encantada com a vida terá seu cérebro trabalhando na formação de hormônios de altíssima qualidade que vão nutrir a perfeita elaboração da química interna nos bilhões de reações que ocorrem no organismo todo o tempo (COBRA, 2017).

Em relação ao descanso e ao sono, o autor afirma ser o ponto de partida para este equilíbrio relacionado à saúde, pois é a base sobre a qual vai se assentar toda a atividade física. Quando um indivíduo não descansa, não dorme com tempo suficiente e com qualidade, pode vir a ter “apagões” sem escolher hora ou lugar.

Na obra de Medina (1986) essa frase “*Mente sã in corpore sano*” (Mente são, corpo são) novamente aparece e o autor propõe uma relação de pertencimento sugerindo que o ser humano não tem um corpo, mas que sim é um corpo.

As pessoas estudam os ossos, os músculos, as articulações, os sistemas, etc., de modo isolado. Entretanto, estes segmentos separados não são nada, pois qualquer parte do corpo em separado não tem utilidade fora do organismo, pois cada parte do corpo humano depende das conexões com as demais partes.

Nós, seres humanos só somos o que somos porque temos um grande sistema chamado corpo humano interligado e conectado de modo dependente e pode-se dizer que somos muito mais que aspectos físicos: somos aspectos emocionais, psíquicos, cognitivos, sociais, morais, fisiológicos, nervosos e anatômicos isolados.

## EDUCAÇÃO FÍSICA: INÍCIO DA HISTÓRIA

A origem da Educação Física remota a tempos do homem primitivo que precisava desenvolver capacidades corporais com a finalidade de ganhar seus desafios, porque era uma questão de vida ou morte. Ainda que essas atividades aconteciam de maneira inconsciente, neste período, pode-se verificar os primeiros registros da força física humana sendo exercida.

O corpo humano foi adquirindo uma anatomia organizada a partir do resultado evolutivo do aprimoramento de nossos ancestrais que necessitavam correr, nadar, levantar, pular, entre outros exercícios para a sobrevivência da espécie.

De modo geral o aperfeiçoamento humano relacionado principalmente as capacidades físicas<sup>1</sup> com a finalidade de manter-se vivo, nos diferenciaram das outras

1 Para Barbanti (1996) e Weineck (1990) capacidades físicas são definidas como todo atributo físico treinável num organismo humano e classificadas em:

Agilidade: capacidade física que permite mudar a direção do corpo no menor tempo possível;

Coordenação Motora: capacidade física que permite realizar movimentos de forma coordenada, eficiente;

Equilíbrio: capacidade física conseguida por uma combinação de ações musculares com o propósito de assumir e sustentar o corpo sobre uma base, contra a lei da gravidade. Pode ser de 3 tipos: dinâmico, estático e recuperado;

Flexibilidade: capacidade física que permite executar movimentos com grande amplitude;

Força: capacidade física que permite deslocar um objeto, o corpo de um parceiro ou o próprio corpo por meio da contração dos músculos;

Velocidade: capacidade física que permite realizar movimentos no menor tempo possível ou reagir rapidamente a um sinal;

Resistência: capacidade física que permite efetuar um determinado esforço durante um tempo considerável, suportando

espécies. Um exemplo clássico é o do nosso polegar que foi desenvolvido para nos dar possibilidade da execução de pinças e de arremessos.

Quando nos deparamos com modalidades esportivas, como por exemplo o Atletismo, ou estilos de Natação, algumas formas de Lutas, as Artes Marciais e o Tiro com Arco, é certo encontrar elementos das técnicas que foram aprimoradas desde muitos anos, tanto para as estratégias de sobrevivências do *Homo sapiens sapiens*, quanto para o empoderamento de alguns grupos humanos que tinham como objeto capacitar os homens para o enfrentar seus inimigos (VIEIRA, 2016).

Historicamente o termo Educação Física foi criado com intuito de disciplinar os indivíduos a partir dos seus corpos, diga-se de seus corpos físicos. O surgimento da Educação Física tem suas raízes na Grécia antiga, possivelmente próximo a 386 a.C. quando a época esta disciplina fazia parte da Academia de Platão e tinha como objetivos a realização de atividades através de exercícios físicos somados a dietas que pudessem promover a harmonia relacionada ao funcionamento do corpo humano aliados ao desenvolvimento do caráter dos indivíduos.

## A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Em nível de Brasil, a Educação Física tem suas raízes numa grande miscigenação cultural a partir dos índios até os imigrantes adequando e adaptando as práticas físicas conforme as necessidades locais e temporais.

Vieira (2016) mostra que na época do Império, por meio do Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos, editado em 1823, pela ação de Joaquim Antônio Serpa, a área tinha finalidades educacionais e sanitárias, associadas ao interesse da puericultura<sup>2</sup> nacional. Posteriormente, em 1881, os pareceres de Rui Barbosa promoveram a Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior com a constante defesa da necessidade da inserção das aulas de Educação Física nas escolas. Com o advento da Proclamação da República, em 1891, foram estabelecidas ações pelos positivistas<sup>3</sup> que buscaram, por meio do higienismo e do eugenismo, melhorar o perfil do brasileiro inserindo as Ginásticas Alemã e a Francesa (Escola de Joinville-le-Pont). Neste período surge o primeiro Curso de Formação de Professores de Educação Física do Brasil implantado pela Missão Militar Francesa<sup>4</sup> em 1910, e que oferecia os cursos de Esgrima e Ginástica.

No período do governo de Getúlio Vargas (1930-1945) o mesmo autor aponta que para a consolidação do Estado Nacional inaugurando nova fase da Educação Física, em função da necessidade de solidificação dos valores pátrios onde são organizados os esportes no

---

a fadiga dele resultante e recuperando-se com alguma rapidez.

2 Ciência médica que se dedica ao ser humano em seu crescimento e desenvolvimento.

3 O Positivismo é um sistema filosófico que busca explicar e planejar a sociedade por meio da ciência. O lema Ordem e Progresso existente na Bandeira do Brasil representam princípios positivistas.

4 Reformou a extinta Força Pública, atual Polícia Militar do Estado de São Paulo, em função dos interesses hegemônicos da política do café-com-leite, pois o empresariado paulista não queria intervenções de um governo central e burocrático, e assim, precisava de uma força militar capaz de confrontar o Exército Brasileiro.

Brasil por meio do Decreto-Lei 3.199/1941 que também implantou o Conselho Nacional de Desportos – CND e os Conselhos Regionais de Desportos – CRD. No Regime Militar (1964-1985) a Educação Física tinha finalidade no âmbito escolar de promover hábitos saudáveis por meio da aptidão física e, no campo do desporto formal, incentivar equipes e atletas que pudessem servir de exemplo às novas gerações. Já na Nova República a Educação Física escolar se direciona para a integração social surgindo diversas abordagens e no âmbito não escolar apareceram modalidades ginásticas e esportivas na mesma velocidade em que declinavam suas procuras.

No final da década de 1980 os setores de Indústria e do Comércio passam a identificar um grande número de funcionários afastados de suas funções por motivos de doença. Muitas vezes, essas doenças eram oriundas de estilo de vida sedentário que poderia ser minimizado com a prática de atividades físicas. A partir deste cenário, tudo indica que a Educação Física no Brasil e as práticas físicas conseguem obter um status mais extenso na nossa sociedade, mostrando toda sua importância relacionada a saúde e ao bem-estar e conseqüentemente ganhando muitos adeptos, vários espaços e grande diversidade de propostas.

Vale ressaltar que, desde as primeiras observações da Educação Física no tempo das cavernas até os dias atuais, percebe-se que, ainda que se tenha focado esta área em aspectos físicos, os outros aspectos humanos sempre estavam sendo contemplados.

Em se tratando de aspectos físicos do corpo humano, a indicação é a de encontrar equilíbrio entre o corpo físico e o psíquico supondo ser possível a capacidade de transformar doença em saúde equilibrando o “eu” físico com o “eu” psíquico com um suposto “eu” espiritual.

## **REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Todo adulto brasileiro que passou pelos bancos escolares enquanto aluno teve contato com aulas de Educação Física. É certo que a partir da Lei nº 10.328 de 12 de dezembro de 2001 esta disciplina se torna obrigatória conforme o texto: “A Educação Física, integrada à proposta da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica”.

Sem entrar nos méritos qualitativos ou quantitativos destas aulas de Educação Física dentro das escolas, em grande medida estes encontros, quando predominantemente práticos, ocorrem em quadras, pistas, pátios, piscinas, galpões, campos, estacionamentos, terrenos ou algum espaço equivalente.

Vale ressaltar que quando se sugere aulas práticas de Educação Física na escola, entende-se por aquelas cuja predominância está no aspecto motor, ou seja, com atividades que solicitem em grande medida ações motoras dos alunos.

Sabe-se também que muitas aulas de Educação Física dentro das escolas ocorrem em salas de aula tradicionais, ou seja, com carteiras, mesas e lousa, onde se desenvolve

algum tipo de conteúdo que não tem predominância ou grande solicitação motora.

Nas aulas práticas de Educação Física na escola as atividades se desenvolvem através de jogos, brincadeiras, competições, exercícios, gincanas, danças, ginásticas, modalidades esportivas, musculação entre outras estratégias possíveis de serem utilizadas a fim de se desenvolver algum tipo de conhecimento.

Diante deste cenário é possível perceber que numa atividade prática de Educação Física, seja na escola ou fora da escola, não é apenas o aspecto físico que estará sendo contemplado, mas também outros aspectos humanos.

Os aspectos motores presentes numa aula prática de Educação Física dentro das escolas ficam distribuídos nas habilidades motoras que para Magill (2000), Schimidt e Wrisberg (2001) são entendidas como sendo qualquer tarefa simples ou complexa que, por intermédio do exercício físico, passa a ser efetuada com maior grau de qualidade, podendo chegar à automatização e são apresentadas em três categorias de movimento:

- Locomoção: andar, correr, saltar;
- Manipulação: empurrar, segurar, lançar;
- Estabilização: balançar, estender, flexionar, cair, aterrissar.

Uma das principais características que diferenciam as aulas práticas de Educação Física nas escolas das demais disciplinas curriculares é justamente a utilização de propostas que tem como particularidades a solicitação e a utilização das diversas habilidades motoras.

O aspecto físico do ser humano trata das medidas corporais, como por exemplo, estatura, peso e mais detalhadamente envergadura, flexibilidade podendo se fazer relações com sua idade cronológica, ou seja, o tempo de vida desde seu nascimento e suas medidas podem ou não ser compatíveis com padrões ditos normais.

Numa aula de Educação Física prática em uma escola esse aspecto físico é contemplado, mas nunca de modo isolado. Vale ressaltar que seria impossível trabalhar apenas o aspecto físico do ser humano de modo independente, exclusivo. Existe no organismo humano uma interdependência entre os órgãos e sistemas, tal qual a interdependência do aspecto físico com os demais aspectos de cada indivíduo.

Outro aspecto presente nos seres humanos é o biológico, que diz respeito ao nível em que se encontra o organismo, se envelhecido ou conservado. É importante entender que este nível, em se tratando de idade, pode ter uma grande diferença da idade cronológica.

Este aspecto deve ser levado em consideração numa aula de Educação Física a fim de perceber algumas diferenças entre os alunos nos quesitos de crescimento e desenvolvimento ainda que tenham a mesma idade cronológica, principalmente para identificar possíveis anormalidades.

Aliado aos aspectos biológicos, a fisiologia é um ramo da biologia que estuda as funções e processos que sustentam a vida e por isso deve ser encarada como uma ciência integrativa sem poder ser vista de forma isolada.

Estes aspectos fisiológicos dos seres humanos numa aula prática de Educação Física na escola ficam explicitamente expostos por meio das reações dos alunos aos diferentes estímulos podendo aparecer sinais de cansaço através do aumento da frequência de respiração, aumento da sudorese, vermelhidão, desmaios entre outras reações possíveis de acontecer de acordo com as propostas práticas da aula.

Os aspectos relacionados à moral e a ética também se fazem presentes nas aulas práticas de Educação Física nas escolas. Partindo-se do pressuposto que ética é o conjunto de valores e princípios que os seres humanos utilizam em seus comportamentos nos diferentes grupos sociais e que moral é a prática desses valores e princípios, as atitudes e as reações que cada indivíduo tem nas diferentes situações que ocorrem dentro das aulas práticas devem ser refletidas e discutidas, a fim de atender todos os preceitos legais e democráticos.

Visto que a moral é o conjunto de regras que mostra para os sujeitos o que é certo e o que é errado, e ética é uma reflexão sobre este conjunto de regras traduzido nas escolhas que cada um vai fazer, as atividades práticas das aulas de Educação Física a todo o momento viabiliza este tipo de ponderação a fim de que cada um possa tomar suas decisões sabendo que determinadas decisões podem estar em desacordo com as regras.

Por se tratar de um encontro de alunos e professor(es) a aula é um momento considerado social onde existem características que marcam os diferentes grupos.

O aspecto social existente nas aulas práticas de Educação Física dentro das escolas diz respeito à adequação de cada um, o papel e o comportamento esperado dos alunos em relação aos outros alunos, professores e funcionários da escola, estendendo esta conduta aos espaços e materiais.

Estes comportamentos sociais tem uma ligação direta, mas não exclusiva, com a idade cronológica somada as experiências de vida que cada indivíduo possui.

As emoções, as sensações e os sentimentos tem existência permanente e constante nas aulas práticas de Educação Física dentro das escolas. Em todas as situações práticas de aula, os alunos são bombardeados por informações que provocam diferentes percepções e conseqüentemente diferentes reações, sejam individuais ou coletivas, a cada evento.

As emoções vão impactar as reações humanas diante de eventos externos podendo ativar e guiar comportamentos com intuito de se ter uma ação imediata ou ainda planejamentos instantâneos, ou seja, em se tratando de emoção o encaminhamento é o de agir rapidamente.

Na ativação da emoção, existem as sensações que são as impressões causadas em um órgão receptor através de um estímulo que pode ser interno ou externo sendo entendida como um fenômeno puramente perceptual, ou seja, uma atividade dos nossos sentidos (RIES, 2004; REEVE, 2006).

As principais sensações sentidas pelos seres humanos acontecem pelas vias auditivas, espaciais, gustativas, olfativas, táteis, visuais que estão constantemente

presentes nas aulas práticas de Educação Física nas escolas.

Os sentimentos expressos pelos seres humanos são diferentes entre si com manifestações distintas dependendo de fatores individuais além do tempo e do local. Por isso cada sentimento tem uma ligação anterior obtida através de alguma experiência de vida.

Em relação às sensações, os sentimentos são considerados fenômenos muito mais complexos possuindo uma característica que vai muito além do alcance das sensações. Os sentimentos possuem uma avaliação pessoal e uma tentativa de encaixe de um acontecimento específico em um esquema mais amplo das próprias experiências do indivíduo (POLSTER; POLSTER, 2001).

Nas aulas práticas de Educação Física que ocorrem dentro das escolas os alunos e os professores expressam suas emoções, sensações e sentimentos todas as vezes que acontece alguma situação durante as atividades propostas. Cada um, de acordo com a inter-relação dos seus sistemas orgânicos e de suas experiências passadas, vai se expressar de uma maneira particular diante do fato.

## **REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO FÍSICA FORA DA ESCOLA**

Fora do ambiente escolar, a Educação Física pode ser desenvolvida em clubes, academias, condomínios, hotéis, parques, clínicas, spas, ruas, estúdios ou qualquer local que possa atender as demandas e necessidades do aluno ou dos grupos.

Independentemente do ambiente, do local ou do objetivo do trabalho que pode ser recreativo, rendimento, emagrecimento, ganho de força, aumento de peso, etc., é impossível que um professor de Educação Física consiga trabalhar exclusivamente qualquer aspecto objetivado sem ter interferências de outros aspectos nas suas atividades. Se via de regra o resultado esperado de uma prática física, for físico, este objetivo vai sofrer interferências e influencias, sejam positivas ou negativas dos aspectos psíquicos, emocionais, éticos e morais.

Este cenário explicita a importância que o professor de Educação Física tem ao se deparar com um aluno (ou atleta) que em determinado dia de práticas físicas possa demonstrar algum tipo de incômodo relacionado a outros aspectos que não sejam físicos. O professor nestes casos deve rever as atividades planejadas para aquele dia, pois possivelmente não vai atingir os objetivos programados.

Em várias modalidades esportivas aparecem nas comissões técnicas o chamado preparador físico que tem essa nomenclatura como pressuposta de que suas atividades irão atingir apenas o aspecto físico dos atletas. Diante do que foi exposto percebe-se que não é possível trabalhar, desenvolver, melhorar ou atingir apenas ou exclusivamente o aspecto físico de um atleta ou de qualquer ser humano porque quando se estiver promovendo o treinamento através de exercícios físicos os outros aspectos serão acionados



constantemente e influenciarão nos resultados.

## ENTRELAÇAMENTOS

Um suposto equilíbrio entre o “eu” racional e o “eu” emocional determina basicamente o talento nos campos pessoal e profissional e, as questões emocionais impulsionam os indivíduos em busca da felicidade (GOLEMAN, 1999).

Ainda que todos os seres humanos tenham semelhanças físicas, biológicas e fisiológicas, terão diferenças culturais, sociais, emocionais, morais e éticas que fazem a maravilha da nossa espécie. Aliás o que nos iguala enquanto seres humanos são as nossas diferenças (LAPLANTINE, 1996).

A Educação em grande escala é uma prática social com objetivos de desenvolver o ser humano, as suas potencialidades, habilidades e competências, ou seja, transformar o ser humano a partir da incorporação e da utilização de conhecimentos.

A partir do termo completo, Educação Física, poder-se-ia suscitar que seria possível então uma transformação (Educação) física (exclusivamente). Entretanto o ser humano é um ser completo, global, interligado, inter-relacionando, indivisível, indissociável e irrepetível, ou seja, nenhum ser humano se repete sendo igual a outro.

Nós, seres humanos, somos muito mais que aspectos físicos: somos aspectos emocionais, psíquicos, cognitivos, sociais, morais, fisiológicos, nervosos e anatômicos juntos e por que não dizer, misturados.

Tal qual a frase que tomou conta das mídias mundiais que diz: “Não é apenas futebol” mostrando que esta modalidade esportiva está muito além de um jogo que acontece dentro de um campo, a Educação Física também está muito além apenas da física, do físico.

## REFERÊNCIAS

BARBANTI, B. J. **Treinamento Físico: bases científicas**. 3ª ed. São Paulo: Ed CLR Balieiro, 1996.

COBRA, N. **A semente da vitória**. 104ª ed. São Paulo: SENAC, 2017.

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro, Objetiva, 1999.

JUVENAL, D. J. **Sátiras**. Pref. Jose Perez; tradução de Francisco Antonio Martins Bastos. Rio de Janeiro: Ediouro, 1993.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. 9ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

MAGILL, R. A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. São Paulo: Edgard Blücher, 2000.

MEDINA, J. P. S. **Educação Física cuida do corpo ... e mente**. 24ª ed. Campinas - SP: Papyrus, 1986.

POLSTER, Erving; POLSTER, Miriam. **Gestalt-terapia integrada**. São Paulo: Summus, 2001.

RIES, Bruno Edgar. Sensação e Percepção. *In*: RIES, Bruno Edgar; RODRIGUES, Elaine Wainberg (Orgs). **Psicologia e Educação: fundamentos e reflexões**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 49-66.

SCHIMIDT, R. A.; WRISBERG, C. A. **Aprendizagem e Performance Motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

VIEIRA, S. L. de S. História, legislação da Educação Física e regulamentação profissional – CONFEF. *In* ALVES, U. S. **Educação Física no ensino superior do Brasil: áreas de conhecimento e relações com a intervenção profissional**. Rio de Janeiro: Autografia, 2016. P. 87 – 94.

WEINECK, JURGEN. **Treinamento Desportivo**. 2ª ed. São Paulo: Manole, 1990.

# A EXALTAÇÃO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA COMO FONTE DE AMPLIAÇÃO DE SABERES E DE REFORÇO POSITIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Data de aceite: 01/02/2023*

### **Fernando Schinimann**

Professor da Rede Estadual de Ensino – SEED- PR

### **Maria Aurineide de Castro Costa**

Licenciada em Letras pela Universidade Paranaense, Especialista em Metodologia e Técnica de Produção de Texto, Educação Especial e Educação Inclusiva, Professora da Rede Estadual de Ensino –SEED- PR, Escritora, Compositora e Idealizadora do Projeto Rimas Pedagógicas

### **Sílvia Cristina de Lima**

Especialista em metodologias do ensino de história e geografia; metodologias do ensino religioso, gênero e diversidade na educação. Professora da Rede Estadual de Ensino –SEED- PR

**RESUMO:** A exaltação da Cultura Africana e Afro-brasileira como fonte de ampliação de saberes e de reforço positivo na Educação Básica é um artigo que foi elaborado com o enfoque na importância do trabalho das Equipes Multidisciplinares que atua nas escolas e que garantem o cumprimento das Leis Nº 9.394/96, Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08 que motivaram a laboração do

livro "Exaltação da Cultura Africana" e da música de mesmo título, ambos adaptados de um trabalho de sala de aula. Esse trabalho incentiva a pesquisa, a produção artística e cultural com o objetivo de desenvolver a habilidade comunicativa de professores, alunos e toda a comunidade escolar. A produção do material motivador e os trabalhos realizados envolvem diversos profissionais e colaboradores. O seu valor multidisciplinar e interdisciplinar visa integrar o grupo maneira produtiva, interativa e colaborativa. O trabalho merece destaque pelo caráter cultural e por estimular a pesquisa e diversas produções culturais que exaltem positivamente a Cultura Africana e Afro-brasileira. Este ano, o projeto foi apresentado e ganhou o apoio de muitos colaboradores. Ele está sendo realizado, com a participação de professores e alunos do Colégio Estadual Paula Gomes, Curitiba, Paraná. Ele pretende promover uma socialização coerente e criativa entre os participantes e resultar em produções inéditas, que possam ser divulgadas em diversos meios de comunicação e circulem nas redes sociais dos participantes. Espera-se que as produções deste ano consigam ganhar visibilidade e interação como o material que originou o presente artigo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura Africana e Afro-brasileira -Texto Poético- Trabalho Multidisciplinar- Educomunicação- Interdisciplinaridade.

# A EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ-IFPI: 110 ANOS DE HISTÓRIA

*Data de aceite: 01/02/2023*

### **Maria Keila Jeronimo**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Piauí. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

### **Antonio Basílio N. Thomaz de Menezes**

Graduado e Mestrado em Filosofia pela Universidade do Rio de Janeiro. Doutor em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Atualmente é Professor Titular do Departamento de Filosofia e da Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

**RESUMO:** O ensino profissional no Brasil foi efetivado por meio da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, pelo então presidente da Nilo Peçanha, através do decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909. Este trabalho trata-se de recorte de pesquisa inicial, de uma pesquisa mais abrangente sobre o ensino de filosofia no ensino técnico integrado ao médio no IFPI.

Objetivamos demonstrar historicamente o percurso da expansão da rede federal no Estado Piauí, desde o seu início até o fim da expansão, em 2016. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo e exploratório, desenvolvida mediante levantamento bibliográfico e análise da legislação que regulamentou a criação dessas escolas no referido período. Com o intuito de verificar como essa expansão ocorreu, sobretudo nos últimos 20 anos, bem como os impactos sociais dos IF's no processo de interiorização.

**PALAVRAS-CHAVE:** IFPI, Expansão, Educação Profissional.

## **INTRODUÇÃO**

No Brasil, a história da educação profissional remonta à época do Império, período em que a formação da força de trabalho ficava a cargo das associações religiosas e filantrópicas. Já existia a preocupação de se buscar capacitar trabalhadores nos diversos ofícios, no entanto, o objetivo principal era a retirada das crianças das ruas para que não se transformassem em futuros desocupados.

Como medida preventiva, foi determinada pelo governo que os órfãos fossem encaminhados às Companhias de Aprendizes Artífices e as Companhias de Aprendizes de Marinheiros, pois a intenção era formar um contingente profissional para atuar na marinha e na guerra.

Com a proclamação da República, em 1889, essas escolas foram mantidas em alguns estados da federação, servindo como base para a construção de uma rede de escolas profissionalizantes. Com a instituição do novo regime Federativo da República possibilitou-se a realização de políticas por parte dos Estados da Federação no que diz respeito à organização do ensino profissional. Nilo Peçanha, já como Presidente da República, por meio do Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, instaurou uma rede de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, marco inicial da Rede Federal.

Essas escolas eram distribuídas nas capitais dos Estados, e tinha como missão oferecer aos menos favorecidos à qualificação adequada para o mundo do trabalho e que lhes possibilitassem o afastamento da marginalidade, como já apontado anteriormente. Sendo assim, era imprescindível que fosse atendido a justificativa posta no referido decreto que diz: não só habilitar “os filhos dos desfavorecidos da fortuna” com o indispensável preparo técnico e intelectual, mas também fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastasse da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (BRASIL, 1909).

Então a criação das Escolas de Aprendizes Artífices era um dever do Governo da República no intuito de formar cidadãos úteis a nação. Nesse contexto, foi instalada em Teresina – PI, inaugurada em 01 de janeiro de 1910, de acordo com o decreto de criação, cabia:

[...] formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas quando possível, as especialidades das indústrias locais (BRASIL, 1909).

Estrategicamente o ensino profissionalizante foi instituído com intuito de formar mão de obra qualificada para atender às demandas das indústrias constantes no município, como também, retirar os jovens da ociosidade e prevenir a entrada destes no mundo da criminalidade.

Neste sentido, este trabalho é um recorte de pesquisa inicial, de um trabalho mais abrangente sobre o ensino de filosofia no ensino técnico integrado ao médio no IFPI. Objetiva demonstrar historicamente, o percurso da expansão da rede federal no Estado Piauí, desde o seu início, até o fim da expansão, em 2016. A partir da Escola de Aprendizes Artífices até a contemporaneidade, quando foram instituídos os Institutos Federais do Piauí, bem como sua expansão e interiorização no Estado, como tentativa de atender as demandas sociais.

Diante do exposto, este escrito apresenta uma revisão bibliográfica e documental

sobre a política de expansão dos IF's no Piauí, e assim, contribuir para a divulgação, reflexão e discussão desta temática. Segundo Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações.

A pesquisa bibliográfica pode ser considerada como a primeira etapa de toda a pesquisa científica, neste caso, este trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica sobre a temática ora apresentada. Neste sentido, pesquisamos documentos que abordam sobre a temática, foram consultadas várias literaturas relativas ao assunto em questão, como livros, leis e artigos publicados na *internet*, os quais são essenciais para nossa reflexão e embasamento da pesquisa em curso.

O presente trabalho é composto de quatro partes, além dessa apresentação introdutória, está dividido em três seções, na primeira seção elaboramos a história do IFPI, na segunda seção tratamos sobre a expansão e interiorização dos *campi*, e por fim, a conclusão que trará um apanhado geral sobre o trabalho.

## **IFPI: UMA ESCOLA CENTENÁRIA**

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm sua origem com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, no âmbito do Sistema Federal de Ensino. Porém, a história dos IF's começou bem antes, como já dito anteriormente, no século XX, no ano de 1909, o país era governado pelo presidente Afonso Pena, que faleceu no poder, sendo substituído no cargo pelo seu Vice-Presidente, Nilo Peçanha, que assume aos 14 de junho desse mesmo ano.

Preocupado com a situação econômica e social do Brasil, especialmente com a população de pobres e miseráveis, que era uma realidade pujante no Estado do Piauí, especialmente na capital, Teresina,

[...] sua Capital viveu, naquela época, uma situação crítica de miséria, provocada pela imigração nordestina. Em decorrência da seca (1877-1879), famílias inteiras fugiram de suas províncias, na busca de melhores condições de sobrevivência, para a Amazônia, na época região da borracha. Todavia, esses migrantes por aqui ficavam em virtude da falta de condições físicas de prosseguir viagem e do medo do desconhecido que povoava suas mentes. Era composta de homens, mulheres, jovens, velhos e crianças, o que agravava mais o estado de miséria das cidades piauienses, particularmente Teresina, pela falta de alimentação, moradia e emprego. [...] A marginalidade social tornava-se explícita na cidade Teresina, que, neste momento, dava passos no processo de urbanização. (ARAÚJO, 1995, p. 13)

Por isso, pensando em dias melhores para a população carente, faz publicar o

Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, com a denominação de Escola de Aprendizes Artífices, sob o Ministério da Agricultura Industrial e Comércio, para ofertar o ensino primário tendo como propósito a formação de profissionais artesãos, com o ensino voltado para o trabalho manual e mecânico. Para Teresina, capital do Estado do Piauí, com o objetivo de cumprir com essa missão, veio o Coronel Josino José Ferreira. (REGO; RODRIGUES, 2009).

O parágrafo único do Artigo 1º do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, afirma textualmente que “as Escolas serão instaladas em edifícios pertencentes à União, existentes e disponíveis nos Estados, ou em outros que, pelos governos locais, foram cedidos permanentemente para este fim”. No caso da Escola do Piauí, esta teve como primeira sede um edifício que não pertencia nem à União e nem ao Estado, pois tratava-se de um imóvel particular que o Sr. Cel. Josino José Ferreira negociou com o Governador do Estado para que alguém alugasse e o governo cedesse gratuitamente afim de servir de sede à Escola, custeada pela União, sendo esta contemplada pelo Governo local.

Em 13 de janeiro de 1937, por força da Lei nº 378, a Escola de Aprendizes Artífices do Piauí, e todas as outras 18 unidades que compunham a Rede de Educação Profissional passaram a denominar-se Liceu Industrial. As escolas integravam agora, o Ministério da Educação e Saúde, criado no início da década de 1930 no Governo de Getúlio Vargas. Neste Ministério foi criada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, posteriormente Superintendência do Ensino Industrial e, finalmente, Diretoria do Ensino Industrial.

O governo de Getúlio Vargas queria o mais rápido possível a industrialização do Brasil, para isso publica a Lei Orgânica do Ensino Industrial, por meio do Decreto-Lei de 25 de fevereiro de 1942, que muda o nome das Escolas da Rede, como também, a finalidade de algumas delas, transformando-as em Escolas Técnicas e outras em Escolas Industriais. As Escolas Técnicas estavam autorizadas a realizar além dos cursos técnicos, ministrar cursos industriais, de mestría e pedagógicos. (BRASIL, 1942).

Entre elas industriais, estava a Escola Industrial de Teresina, a qual estava autorizada a ministrar o primeiro ciclo do ensino industrial:

Art. 6º O ensino industrial será ministrado em dois ciclos.

§ 1º O primeiro ciclo do ensino industrial abrangerá as seguintes ordens de ensino:

1. Ensino industrial básico.
2. Ensino de mestría.
3. Ensino artesanal.
4. Aprendizagem.

§ 2º O segundo ciclo do ensino industrial compreenderá as seguintes ordens de ensino:

1. Ensino técnico.



Na Escola Industrial de Teresina, era o ensino ginásial, como ensino propedêutico e profissional, antes havia os ofícios de carpinteiro e sapateiro, sendo suprimido nessa época, surgindo o curso de alfaiataria. Os cursos profissionais desta fase da Escola eram: Marcenaria, mecânica de máquinas, solda e serralheria, alfaiataria e fundição.

A partir de 1966, passou a atuar como Ensino Profissional em nível de 2º Grau, com a denominação de Escola Industrial Federal do Piauí. Em 1967, foi modificada mais uma vez a denominação, chamando-se Escola Técnica Federal do Piauí - ETFPI, visando adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, com ênfase na preparação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Durante os anos de 1970 a ETFPI ofertava para a comunidade os cursos técnicos da área secundária, que eram os seguintes: Agrimensura, posteriormente transformada em Estradas, Eletromecânica, que se dividiu posteriormente em Eletrotécnica e Eletrônica, vindo a se transformar em Telecomunicações. Na área terciária, os cursos técnicos eram: Administração, Contabilidade e Secretariado. Por força da Lei 5.692/ 71, a escola oferecia esses mesmos cursos em forma de intercomplementariedade para alunos que faziam o ensino médio propedêutico em algumas escolas públicas e particulares de Teresina.

A partir desse panorama histórico anterior ao processo de expansão, podemos perceber a importância da implementação do ensino profissionalizante no Brasil e especificamente em Teresina-PI. Abordaremos em seguida como se empreendeu a política expansiva das escolas técnicas da Rede Federal no Estado do Piauí.

## **O PROCESSO DE EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DO IFPI**

Em 1994, inicia-se o processo de “cefetização” da ETFPI, culminando, em 1999, por meio da Lei 8.948, de 8 de dezembro de 1994 de 22 de março de 1999, a Escola Técnica Federal do Piauí passou a Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí –CEFET-PI, com maior abrangência e possibilidades de atuação. O CEFET-PI oferecia a educação continuada dos trabalhadores, ensino médio, educação profissional técnica de nível médio, educação profissional tecnológica, graduação e pós-graduação, possibilitando levar a oferta desse ensino a Teresina e, agora também, a Unidade de Ensino Descentralizada – UNED, localizada no município de Floriano-PI, inaugurada no ano de 1994.

A partir dos anos 2000, por meio da política de expansão no período compreendido de 2004-2009, em todo o território foram construídos novos IF's, distribuídos entre 134 diferentes municípios – com a população variando entre 30 e 500 mil habitantes. Ao final da expansão, em 2016 havia 644 IFs atendendo a 568 municípios, e em várias unidades os níveis de ensino também passaram a atender aos cursos de graduação, pós-graduação e formação continuada. (FAVERI; PETTERINI; BARBOSA, 2018, p. 129-130).

Como já citado, no Estado do Piauí já se tinha 02 (duas) unidades instaladas na

pré-expansão, Teresina Central, e Campus Floriano. A partir de primeira fase da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foram implantando em 2007, dois novos campus, Parnaíba, ao norte do Piauí e Picos, ao sul do Estado. Em 2010, dá-se a segunda fase da expansão, com inauguração de mais 7 (sete) *campi*, Angical do Piauí, Corrente, Paulistana, Piripiri, São Raimundo Nonato, Teresina Zona Sul, Uruçuí.

Entre 2014 a 2016, foram implantados mais 09 (nove) *campi*, dentre eles, 03 (três) unidades avançadas: Campus Avançado do Dirceu, Campus Avançado de Pio IX, Campus Avançado de José de Freitas. Os outros *campis* foram: Campo Maior, Cocal, Oeiras, Pedro II, São João do Piauí e Valença do Piauí.

<b>PRÉ-EXPANSÃO</b>			
<b>CAMPUS</b>	<b>CONSTRUÇÃO</b>	<b>INAUGURAÇÃO</b>	<b>REGIÃO GEOGRÁFICA IMEDIATA*</b>
<b>Teresina Central</b>	1909	23/09/ 1909	Teresina
<b>Floriano</b>	1994	16/06/1994	Floriano
<b>FASE DA EXPANSÃO I</b>			
<b>Parnaíba</b>	2003-2010	14/11/2007	Parnaíba
<b>Picos</b>	2003-2010	28/05/2007	Picos
<b>FASE DA EXPANSÃO II</b>			
<b>Angical do Piauí</b>	2003-2010	01/02/2010	Amarante-Água Branca-Regeneração
<b>Corrente</b>	2003-2010	01/02/2010	Corrente
<b>Paulistana</b>	2003-2010	29/11/2010	Paulistana
<b>Piripiri</b>	2003-2010	01/02/2010	Piripiri
<b>São Raimundo Nonato</b>	2003-2010	01/02/2010	São Raimundo Nonato
<b>Teresina Zona Sul</b>	2003-2010	06/12/2010	Teresina
<b>Uruçuí</b>	2003-2010	01/02/2010	Uruçuí
<b>FASE DA EXPANSÃO III</b>			
<b>Campo Maior</b>	2013-2014	30/12/2014	Campo Maior
<b>Cocal</b>	2013-2014	30/12/2014	Parnaíba
<b>Oeiras</b>	2011-2012	23/04/2013	Oeiras
<b>Pedro II</b>	2011-2012	23/04/2013	Piripiri
<b>São João do Piauí</b>	2011-2012	23/04/2013	São João do Piauí
<b>Valença do Piauí</b>	2013-2014	30/12/2014	Valença do Piauí
<b>Campus Avançado do Dirceu</b>	2013-2014	30/12/2014	Teresina
<b>Campus Avançado de Pio IX</b>	2013-2014	30/12/2014	Picos
<b>Campus Avançado de José de Freitas</b>	2015-2016	09/05/2016	Teresina

#### QUADRO DE IMPLANTAÇÃO DE NOVOS *CAMPIS* NO PIAUÍ

Fonte: Portal do Instituto Federal do Estado do Piauí – IFPI. (2018)/ \*IBGE (2017)

Percebe-se que a partir dos dados demonstrados no quadro, houve um aumento progressivo de unidades instaladas, um salto de 02 (duas) unidades para 20 (vinte) unidades, atendendo a 18(dezoito) municípios do Estado, contudo sua abrangência ultrapassa os limites territoriais destes municípios, tendo em vista o deslocamento de alunos para acesso ao ensino, conforme modalidade e perfil de cursos ofertados. Atualmente são ofertados 50 cursos, compreendendo os níveis técnico, integrado, tecnólogo, bacharelado e licenciaturas. Desde a mudança para CEFET já se oferecia algumas licenciaturas de ciências como: Matemática, Física, Química e Biologia. Atualmente o Instituto Federal oferece outros cursos além dos citados, como em outras modalidades, como os cursos técnicos de Educação à Distância – EAD, na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A qualidade de ensino é destacada pelos bons resultados obtidos em exames de avaliação, como o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, e nos processos seletivos de acesso às vagas de nível superior, nos quais os alunos do IFPI costumam a obter aprovações, além das diversas participações dos alunos em feiras e olimpíadas nacionais. O IFPI oportuniza diversas áreas do conhecimento, a cursos de pós-graduação *lato sensu*, na modalidade presencial e à distância, e *stricto sensu* (Mestrado), na modalidade presencial, além de programas para qualificação de servidores MINTER e DINTER (IFPI, 2018).

Além do ensino, atua também com pesquisa e extensão, desenvolvendo programas de incentivo à pesquisa e inovação tecnológica com Programas Proagrupar e o Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT), bem como oferta programa de bolsas de iniciação científica (PIBIC e PIBIC Jr) para os estudantes. Na extensão, com programas de incentivos a projetos junto a comunidade escolar, bem como, com a comunidade externa ao IFPI.

Percebe-se que ao longo desses 110 anos de existência e, sobretudo, por conta da política expansionista, a rede federal de educação tecnológica transformou-se numa referência em educação, por meio de incentivos e investimentos com perspectivas de atender as demandas sociais, levando para vários municípios uma educação que supera as outras redes ao que concerne ao ensino, pesquisa e extensão. Contribuindo não apenas para formar mão de obra qualificada para o mundo do trabalho, mas também, para o exercício da cidadania.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, vimos que ao longo dessa história centenária, a rede federal de educação vem oportunizando uma educação pública que visa atendimento às demandas apresentadas pela sociedade. E com o processo expansionista e de interiorização, os Institutos Federais puderam otimizar a oferta de cursos, em locais descentralizados, o que facilitou muito o acesso dos alunos às escolas, pois não precisam mais sair de seus

municípios para a capital em busca de melhor educação.

Conclui-se que é evidente o valor e a importância dessas unidades no interior do Estado do Piauí, para a disseminação da ciência, qualificação profissional e formação da cidadania, com ações de ensino, pesquisa e extensão que fomentam o desenvolvimento socioeconômico local e regional, e assim contribuem com a redução das desigualdades sociais e regionais. Por isso, são instituições que desempenham um papel de grande relevância e como elemento estratégico para a construção da cidadania, como também, para uma melhor inserção de jovens e trabalhadores na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO. **Cotidiano e pobreza: A magia da sobrevivência em Teresina 1877-1914.** Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1995.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Créa nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/Decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/Decreto_7566_1909.pdf)> Acesso em 01/ 04/ 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 03/ 10/ 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)> Acesso em 03/ 02/ 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei No 4.073, de 30 de Janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/De14073.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/De14073.htm)> Acesso em 03/ 02/ 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm)> Acesso em: 13/ 08/ 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Cria os Institutos Federais de Educação. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-publicacaooriginal-108020-pl.html>> Acesso em 03/ 08/ 2018.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Regiões geográficas, 2019.** Disponível em: <<https://ia600603.us.archive.org/2/items/RegiesGeogrificasBrasil2017/Regi%C3%B>

[5es%20geogr%C3%A1ficas\\_Brasil%202017.pdf](https://ia600603.us.archive.org/2/items/RegiesGeogrificasBrasil2017/Regi%C3%B5es%20geogr%C3%A1ficas_Brasil%202017.pdf)> Acesso em: 04/ 01/ 2019.

FAVERI, D. B.; PETTERINI, F. C.; BARBOSA, M. P. **Uma avaliação do impacto da política de expansão dos institutos federais nas economias dos municípios brasileiros.** Planejamento e Políticas Públicas. n. 50, p. 125-147, jan/ jun 2018.

IFPI . **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014 a 2019.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Piauí. Teresina: IFPI, 2014;

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão do Exercício de 2017**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Teresina: IFPI, 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEC. **O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação**. Disponível em <[http://simec.mec.gov.br/academico/mapa/dados\\_instituto](http://simec.mec.gov.br/academico/mapa/dados_instituto)

\_edpro.php?uf=PI Acesso em 18/ 05/ 2018.

RÊGO, V. R. RODRIGUES, A. G. **100 Fatos de uma Escola Centenária**. Teresina: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, 2009.

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA MODALIDADE EAD: PERCEPÇÃO DOS LICENCIADOS DO NEAD/UFERSA

*Data de submissão: 30/11/2022*

*Data de aceite: 01/02/2023*

### **Antônio de Andrade Queiroz**

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino – POSENSINO (Em associação ampla entre Universidade do Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, Universidade Federal do Semi-Árido – UFERSA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN). Mossoró – RN  
<http://lattes.cnpq.br/2181115216710938>

### **Leonardo Alcântara Alves**

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN – RN. Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino – POSENSINO (Em associação ampla entre Universidade do Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, Universidade Federal do Semi-Árido – UFERSA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN). Mossoró – RN  
<http://lattes.cnpq.br/8433158222878164>

**RESUMO:** A partir do avanço tecnológico e industrial que vem transformando e aperfeiçoando todas as áreas de trabalho no mundo, torna-se constante a oferta e a procura de produtos que o mesmo pode nos beneficiar, seja acadêmico ou profissional.

Pensando nisso, surge a oportunidade que a modalidade de ensino por meio da Educação a Distância (EaD) pode promover às pessoas que não têm a disponibilidade de tempo e deslocamento para realização profissional de um curso superior presencial (Alves, 2011). O presente trabalho aborda a perspectiva dos licenciados sobre a formação por meio do curso de Química na modalidade de Educação a Distância da Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA. Em sua metodologia traz uma abordagem qualitativa e quantitativa, de cunho descritivo, na qual realizou-se a aplicação de questionários, com perguntas abertas e fechadas aos egressos do curso acima mencionado. A pesquisa tem por objetivo a investigação de aspectos da formação destes discentes, na qual buscou-se a construção de dados primários sobre a realidade e experiências vividas por eles com relação ao curso. Os questionários foram aplicados por meio do google formulários, onde dezoito licenciados responderam de maneira voluntária, concordando com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Os dados foram tabulados e em seguida analisados conforme a técnica de análise estatística e de conteúdo de Bardin (2016), que consiste em uma pré-análise,

exploração do material e o tratamento dos resultados. Através da realização desta etapa que confere o trabalho, foi possível verificar que a maioria dos egressos possuem uma faixa etária entre 30 e 40 anos. Sobre a atuação deste foi possível constatar que pouco mais de 22% atuam como professor, sendo em sua maioria, mais de 40% no ensino médio e na rede pública de ensino. Os licenciados também afirmaram que a modalidade da oferta do curso foi decisiva para escolha deste, representando mais de 77,8% das respostas. As atividades desenvolvidas pelos alunos diariamente, também foram decisivas para escolha do curso, representando um universo de mais de 60% das respostas. Com relação a contribuição intelectual e cultural, 55,5% acredita ser significativa para essa abrangência. Sobre a importância prática do estágio curricular supervisionado, 66,7% demonstra ser de suma importância para prática docente e formação profissional. De acordo com o material analisado, foi possível conhecer o perfil de alunos do curso EaD e compreender os benefícios proporcionados aos discentes que não dispõem de tempo e locomoção para realização de um curso na modalidade presencial. Esses fatos intensificam e apontam para uma constante preocupação e o requerimentos de investimentos para melhorar cada vez mais o suporte institucional para com os alunos. É importante compreender que além dos fatores profissionais, faz-se necessário considerar o fator social em que o aluno está inserido, podendo influenciar nas demandas acadêmicas e sobre o olhar para a instituição.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores de química, Modalidade EaD, Perspectivas dos licenciandos.

## TRAINING OF CHEMISTRY TEACHERS IN THE EAD MODALITY: PERCEPTION OF NEAD/UFERSA LICENSES

**ABSTRACT:** From the technological and industrial advancement that has been transforming and perfecting all areas of work in the world, the offer and demand for products that can benefit us, whether academic or professional, is constant. With this in mind, the opportunity arises that the modality of teaching through Distance Education (EaD) can promote to people who do not have the time and displacement available for the professional realization of an in-person higher education course (Alves, 2011). The present work deals with the perspective of graduates on training through the Chemistry course in the Distance Education modality of the Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA. In its methodology, it brings a qualitative and quantitative approach, of a descriptive nature, in which questionnaires were applied, with open and closed questions to the graduates of the aforementioned course. The research aims to investigate aspects of the training of these students, in which the construction of primary data on the reality and experiences lived by them in relation to the course was sought. The questionnaires were applied through google forms, where eighteen licensees responded voluntarily, agreeing with the Free and Informed Consent Term - TCLE. The data were tabulated and then analyzed according to statistical and content analysis technique Bardin (2016), which consists of a pre-analysis, exploration of the material and treatment of the results. By carrying out this stage that confers the work, it was possible to verify that the majority of the graduates are between 30 and 40 years old. Regarding his performance, it was possible to verify that a little more than 22% work as a teacher, with the majority, more than 40% in high school and in the public school system. Graduates also stated that the type of course offered was decisive for choosing it, representing more than 77.8% of responses. The

activities carried out by the students on a daily basis were also decisive in choosing the course, representing a universe of more than 60% of the answers. With regard to intellectual and cultural contribution, 55.5% believe it to be significant for this scope. Regarding the practical importance of the supervised curricular internship, 66.7% demonstrate that it is of paramount importance for teaching practice and professional training. According to the analyzed material, it was possible to know the profile of distance learning students and understand the benefits provided to students who do not have the time and transportation to take a course in the face-to-face modality. These facts intensify and point to a constant concern and investment requirements to increasingly improve institutional support for students. It is important to understand that in addition to professional factors, it is necessary to consider the social factor in which the student is inserted, which may influence academic demands and the perspective of the institution.

**KEYWORDS:** Chemistry teacher training, EaD modality, Licensed Perspectives.

## INTRODUÇÃO

De acordo com o desenvolvimento tecnológico que evidenciamos na sociedade atual, estamos em constante evolução em aspectos sociais, tecnológicos, éticos e científicos. Arelado a isso, a educação, que já passou por grandes avanços e perspectivas, vem se adequando cada vez mais à facilidade do mundo inovador em todas as suas categorias. Assim, as modalidades e técnicas de ensino estão sendo cada vez mais potencializadas para facilitar a conquista de conhecimento.

Apesar do atual crescimento na formação de profissionais através de cursos Educação à Distância (EaD), esta foi se transformando a partir dos meios de comunicação em massa, utilizando-se de metodologias que melhorassem o ensino, como o uso de rádios, televisão, materiais impressos e internet (HERMIDA; BONFIM, 2006). Com o decorrer dessas atividades, a partir do século XX, a mesma acabou passando a existir institucionalmente, se tornando uma importante ferramenta para dispor de oportunidades profissionais.

Para melhor descrever o contexto do tema, é importante revisar o trajeto pelo qual passou o currículo, analisando a atual formação dos professores da modalidade de ensino a distância. Cabe apontar ainda que a formação de professores no âmbito educacional é considerada tão necessária e indispensável quanto a prática de atuação, consideradas formações básicas para instruir o desenvolvimento de cidadãos conscientes, capazes de transformar o ambiente social em que vivem através dos seus conhecimentos enciclopédicos (BRASIL, 1999).

Partindo do pressuposto de que a Educação a Distância está presente continuamente no ambiente social e acadêmico, citamos a UFERSA como uma instituição que oferece quatro cursos na modalidade EaD. Inicialmente, os alunos desses cursos assistiam aulas presenciais, no turno matutino, uma vez por semana, onde era realizada uma espécie de



revisão para realizarem avaliações no turno vespertino, no mesmo dia. Atualmente, em virtude ao novo cenário imposto pela pandemia, temos um ensino voltado totalmente a distância. Dessa forma, os alunos assistem às aulas assíncronas ou síncronas, enviam perguntas pelo Moodle e o professor responde em um intervalo de no máximo vinte e quatro horas.

Esses alunos se comunicam através de um grupo formado para realizar as atividades de discussão e aprofundamento de questões relacionadas com a aula dada pelo professor, sob a supervisão de um professor tutor online. Além das aulas, os alunos têm todo o material utilizado pelo professor à sua disposição, através do sistema de cada disciplina específica. Os professores procuram sanar todas as dúvidas dos alunos, proporcionando uma aprendizagem significativa, comprovando que o trabalho a distância vem ganhando espaço e importância na vida estudantil dos alunos.

## **PROCESSO METODOLÓGICO**

Para a elaboração da presente pesquisa, adotou-se a seguinte metodologia: quanto a abordagem, a pesquisa possui caráter qualitativo de natureza básica, objetivando a conquista de novos conhecimentos. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2002, p.21/22) é: “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis”.

Dessa forma, o trabalho traz em sua metodologia uma pesquisa de cunho descritivo, segundo Triviños (1987, p.110): “[...] pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Com relação a seus objetivos, classifica-se como pesquisa explicativa, que “[...]preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2002, p.42)”, e caracteriza-se também como pesquisa exploratória, porque “[...]proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-los mais explícitos ou a construir hipóteses (GIL, 2002, p.41)”.

Por fim, os procedimentos utilizados na metodologia foram o levantamento bibliográfico, que de acordo com Fonseca (2002, p.31): “[...] permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”, e em seguida o desenvolvimento em campo, que segundo Fonseca (2002, p.32): “caracteriza as investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.)”.

## **ETAPAS DA PESQUISA**

Esta etapa acontece com a realização de uma pesquisa de campo com os licenciados e envolvidos no curso de química na modalidade de ensino a distância.

A partir dessa dialógica, buscamos entender o que é previsto e realizado no curso de formação inicial da UFERSA e principalmente sua importância para a comunidade acadêmica. Iniciamos a pesquisa com a busca bibliográfica de materiais publicados sobre a formação dos professores na modalidade de ensino a distância, na qual, os dados foram coletados a partir da compreensão da organização de pesquisas que tratam sobre a formação de professores de química. A busca realizou-se a partir de palavras-chave nos trabalhos completos ou nos títulos e resumos, entretanto, pode ocorrer de algumas referências que abordam as temáticas em estudo deixarem de ser catalogadas por não apresentarem a palavra de busca.

Em seguida, verificamos o regulamento e as atualizações do conceito de EaD no curso de química, trazendo recortes espaciais da UFERSA, nos quais são abordados a história e criação do Núcleo de Educação a Distância (NEaD), bem como a expansão desses núcleos (polos). Após tal análise, em nossa última etapa de pesquisa, realizou-se a aplicação de questionários, com perguntas abertas e fechadas aos egressos do curso acima mencionado. Onde teve como objetivo a investigação de aspectos da formação destes discentes, na qual buscou-se a construção de dados primários sobre a realidade e experiências vividas por eles com relação ao curso. Os questionários foram aplicados por meio do google formulários, onde dezoito licenciados responderam de maneira voluntária, concordando com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

## **ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS**

Para compreender melhor o funcionamento do curso de Química na modalidade EaD, analisaremos as respostas dos questionários realizados com os discentes do curso, os quais mostram a realidade desses alunos inseridos no universo da Educação a Distância e se torna crucial para demonstrar de forma qualitativa e quantitativa a evolução de conhecimentos e fatores positivos e negativos que contribuem para o ensino. Foram feitas onze perguntas, entre abertas e fechadas, com dezoito alunos da licenciatura em Química a distância da UFERSA dos polos Angicos, Caraúbas e Pau dos Ferros.

A primeira pergunta do questionário é sobre a faixa etária dos alunos, constatando 44,4 % como maioria, os quais apresentam entre 30 e 39 anos, outros 38,9% têm entre 18 e 29 anos, 11,1% têm entre 50 e 59 anos e 5,6% têm entre 40 e 49 anos. Como mostrado na figura 1, a seguir:

## Qual sua idade?

18 respostas

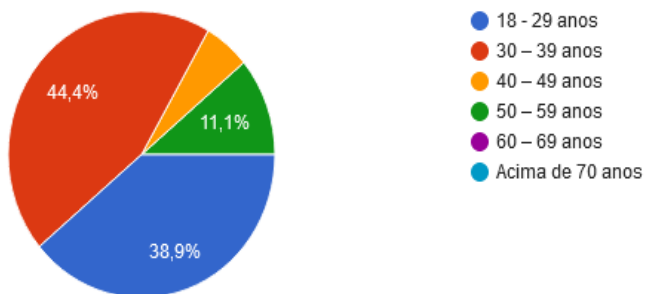


Figura 1. Idade dos alunos do curso de EaD

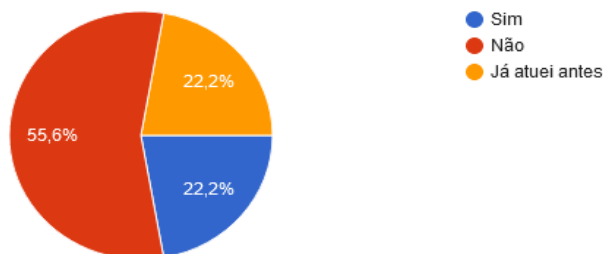
Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

O grupo de alunos participantes da pesquisa mostra-se misto em relação à faixa etária, constatando ser possível estudar em uma instituição de ensino superior e à distância em qualquer idade, porém, como destacado, a maioria apresenta entre 30 e 39 anos, identificando a existência de um perfil de alunos mais velhos que buscam a formação superior. De acordo com Costa (2016) esse perfil de alunos adultos já possui objetivos de vida e interesses claros e concretos, dessa forma, seus projetos pessoais e sociais remetem a busca espontânea pela aprendizagem e sua formação. Assim, a escolha do curso e da modalidade de ensino diz muito sobre esses alunos que estão entrando na área docente, assim como de outros que já estão inseridos na docência e precisam da efetivação profissional através do diploma, pois, a maior parte deles pode possuir uma elevada carga horária de trabalho e não dispor do tempo necessário para realizar o curso em uma modalidade presencial.

Perguntas sobre atuação profissional, se os alunos já atuam na docência, em qual nível e rede ensino, como mostrado na figura 2 a seguir:

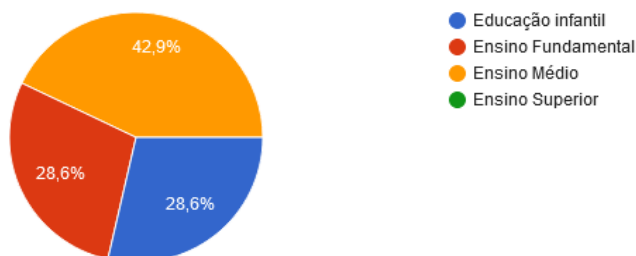
### Você já atua como professor?

18 respostas



### Se atua como professor, qual o nível de ensino?

7 respostas



### Qual a rede de ensino em que atua

7 respostas

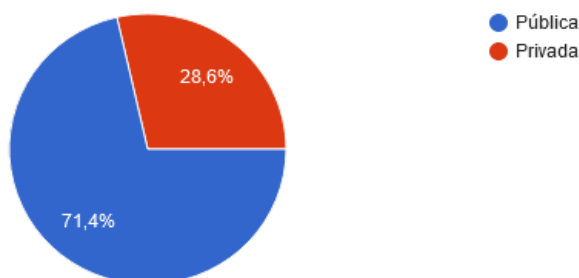


Figura 2. Atuação como professor, nível e rede de ensino que atuam os alunos da EaD

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

De acordo com as respostas, a maioria dos alunos, compreendendo 55,6 % não atua como professor, dessa forma, sendo a primeira experiência com a docência na graduação que está cursando. 22,2% dos alunos responderam que atuam e outros 22,2% responderam que atuaram antes. Essa parcela de alunos que já atua na docência, corresponde a 42,9%

que atuam no ensino médio, 28,6% no ensino fundamental e 28,6% na educação infantil. Esses dados demonstram que apesar de a área de atuação da licenciatura em Química ser preferida para o ensino médio, na qual dispõe a disciplina de Química, muitas instituições de ensino, privadas ou não, fazem o remanejamento de professores para disciplinas que não são da sua área de formação, principalmente no que se refere ao ensino infantil. Para isso, o professor aprende a se moldar e buscar novas metodologias e perspectivas de ensino para suprir o papel ao qual foi submetido. De acordo com Pinto (1994) traz o pensar da consciência crítica sobre a construção e reconstrução diária da sua atuação e dos seus esforços. Dessa maneira, o professor está sempre buscando aperfeiçoamentos e especializações que contribuem com o saber docente e com as necessidades dos seus alunos. Sobre a rede de ensino que os alunos da EaD atuam, 71,4% atuam na rede pública e 28,6% atuam na rede privada.

A próxima pergunta traz opções que os alunos podem demonstrar sobre o grau de concordância com as afirmativas sobre o curso e a modalidade de ensino ofertados. Os alunos responderam sobre cada afirmativa escolhendo entre as seguintes opções: Concordo totalmente, concordo, indeciso, discordo e discordo totalmente.

A primeira afirmativa é que a modalidade em que o curso é ofertado foi decisiva para a escolha do curso, como mostrado na figura 3 a seguir:

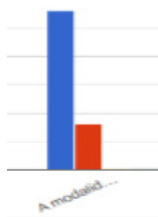


Figura 3. A modalidade em que o curso foi ofertado foi decisiva para a escolha dos alunos

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Podemos analisar que todos os alunos concordaram com essa afirmação, 77,8% concordando totalmente e 22,2% afirmando que concordam. Esse dado traz a importância da modalidade EaD para as pessoas que não possuem disponibilidade de tempo ou residem longe das instituições de ensino presencial. Como aponta Alves (2011) permitindo o acesso ao ensino superior às pessoas que eram excluídas do processo educacional, transformando a modalidade em instrumento essencial para promover oportunidades. Dessa maneira, a Educação a Distância age como propulsor profissional, sendo ponto decisivo na escolha de cursos técnicos, superiores, aperfeiçoamentos e conseqüentemente na profissão que o aluno vai seguir, pois além da identificação com o curso, faz-se necessário a disponibilidade e dedicação para sua conclusão e efetivação da conquista profissional.

A seguinte afirmação é que as atividades cotidianas que os alunos exercem foram decisivas para a escolha de um curso na modalidade EaD, como mostrado no seguinte gráfico da figura 4:

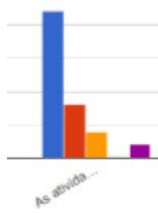


Figura 4. As atividades cotidianas exercidas pelos alunos são decisivas para a escolha do curso na modalidade EaD

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Os dados mostram que 61,1% dos alunos, sendo a maioria da turma, concordaram totalmente com a afirmação, 22,2% dos alunos disseram concordar, 11,1% dos alunos mostraram-se indecisos e 5,6% discordaram totalmente dessa afirmação. Esse fato confirma os saberes de Oliveira (2019) sobre a importância da expansão da tecnologia da informação e comunicação, possibilitando a liberdade de organização de horários para as pessoas que realizam atividades empregatícias durante o dia e podem estudar em casa no tempo que houver disponibilidade. Costa, (2016) diz ser imprescindível extrair todas as ferramentas e potencialidades que a tecnologia pode oferecer. Dessa maneira, faz-se importante a utilização de cronogramas e planos de estudo, de acordo com a disponibilidade de tempo do aluno, para facilitar a organização dos horários sem prejudicar as atividades pessoais e mantendo disciplina nos seus estudos.

A próxima afirmação é se o curso contribuiu de maneira significativa para a abrangência intelectual e cultural. As respostas estão especificadas no gráfico da figura 5 a seguir:



Figura 5. O curso contribuiu de maneira significativa para a abrangência intelectual e cultural

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Os dados apontam que a maioria dos alunos, constatando 55,5% concordaram totalmente, outros 38,9% disseram concordar e apenas 5,6% mostraram-se indecisos. Dessa forma, as contribuições do curso estão de acordo com os saberes de Freire (2008), no qual aponta a importância do desenvolvimento da humanidade a partir dos saberes intelectuais e do reconhecimento de uma identidade cultural, compreendendo que a aprendizagem adquirida durante a formação vai se expandir e influenciar a futura formação de outros profissionais. A partir dessa ampla intensificação da tecnologia, a modalidade de ensino a distância firma-se cada vez mais, como uma das mais importantes fontes de comunicação, contemplando a presente e futuras gerações com saberes úteis, formalizando a educação espontânea e conquistando avanços culturais e intelectuais.

A seguinte pergunta é como os alunos avaliam a metodologia utilizada pelos professores nas aulas, apresentando as seguintes respostas demonstradas no gráfico da figura 6 a seguir:



Figura 6. Como os alunos avaliam a metodologia utilizada pelos professores nas aulas

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

A resposta da maioria dos alunos foi intermediária, 38,9% dos alunos classificaram como bom, outros 22,2% classificaram como muito bom, outra parcela de igual proporção de 22,2% disse ser excelente e 16,7% dos alunos disseram ser razoável. Esse fato pode estar atrelado a adaptação de alguns professores com a modalidade e inovações tecnológicas, também como pela resistência de adequação ao uso de novas metodologias de ensino. A disciplina de Química que sempre foi rotulada como difícil de compreender, traz reflexões sobre a formação de professores e a importância de pensar em estratégias e contextualizações para aproximar os conteúdos da realidade dos alunos. Perdigo (2017) traz reflexões sobre a importância de fazer a teoria e a prática metodológica caminharem juntas, havendo a realização de cursos de aperfeiçoamento, por exemplo, que não sobrecarreguem os professores, para que consigam o incentivo e a dedicação necessária para suprir as necessidades de seus alunos. Dessa maneira, a metodologia proposta pelo curso, de acordo com UFERSA (2018) propõe a potencialização do processo formativo, promovendo a utilização de materiais didáticos de qualidade, aporte tecnológico e o desenvolvimento de atitudes autônomas no processo de construção do conhecimento.

O último questionamento da sequência é sobre a classificação do estágio curricular supervisionado obrigatório no processo de formação e para a prática profissional em sala de aula, tendo suas respostas especificadas no gráfico da figura 7, a seguir:



Figura 7. Classificação do estágio curricular supervisionado para a formação e prática profissional

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Os dados mostram que a grande maioria dos alunos, representando 66,7%, classificou o estágio curricular supervisionado como muito importante, outra parcela de 22,2% dos alunos classificou como importante e a minoria, representando 11,1% dos alunos classificaram como moderado. Os alunos, em sua maioria, demonstram importância a prática docente tanto quanto aos conteúdos químicos, sabendo-se que se tratando de um curso de licenciatura, a prática pedagógica deve ser constantemente aperfeiçoada. UFERSA (2018) traz o estágio supervisionado como um exercício e reflexão da prática docente, agindo como articulação indissolúvel aos conceitos teóricos. Atribuído esse valor de importância, o estágio traz um pouco da vivência e realidade da futura profissão, buscando a consolidação da formação e visando a transformação social a partir das práticas observadas (UFERSA, 2018).

A última sequência de perguntas do questionário é sobre a satisfação dos discentes em relação aos aspectos gerais do curso. Os alunos puderam classificar as perguntas com as seguintes alternativas: Muito satisfeito, satisfeito, nem satisfeito nem insatisfeito, insatisfeito e muito insatisfeito.

De acordo com o material analisado, foi possível conhecer o perfil de alunos do curso EaD e compreender os benefícios proporcionados aos discentes que não dispõem de tempo e locomoção para realização de um curso na modalidade presencial. Podemos compreender além dos pontos positivos sobre a configuração e funcionamento do curso, algumas dificuldades observadas, ainda que pela minoria dos alunos, quanto a metodologia utilizada pelo corpo docente e a estrutura do polo presencial. Esses fatos intensificam a constante preocupação e o requerimentos de investimentos para melhorar cada vez mais o suporte institucional para com os alunos. É importante compreender que além dos fatores profissionais, faz-se necessário considerar o fator social em que o aluno está inserido, podendo influenciar nas demandas acadêmicas e sobre o olhar sobre para a instituição.



De forma geral, foi possível estabelecer através das respostas dos alunos, que o curso é adequado e condizente com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), além de ser muito importante para integração profissional de pessoas que não possuem disponibilidade de realizar seus estudos em outra modalidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a formação dos professores de química na modalidade EAD, no contexto da importância dessa disciplina como componente curricular escolar, de modo mais específico no ensino médio, torna-se relevante para refletir sobre a própria disciplina. Rotulada como uma disciplina de difícil compreensão por parte dos alunos, pensar estratégias na perspectiva da formação desses profissionais se faz urgente, a fim de promover reflexões que possibilitem uma formação que os prepare para os desafios vivenciados no contexto do espaço escolar e, principalmente, fora dele.

É necessário rever as práticas isoladas que muitos desses profissionais utilizam, tentando sempre que possível, contextualizar os conteúdos com a realidade do discente, proposta essa que deve ser pensada desde a formação do professor. Não se pode, todavia, deixar de mencionar as condições de trabalho destes no ambiente escolar, que por não disponibilizar de estruturas e ferramentas adequadas, acaba por limitar a atuação deste profissional, que se distancia das propostas elaboradas para o ensino médio.

Os cursos de formação de professores são oferecidos pelo sistema de ensino com o propósito de superar deficiências existentes no agir dos professores e no reciclar dos assuntos que norteiam a profissão citada. Esses cursos, às vezes, acabam não dando o resultado esperado, uma vez que o professor sempre sobrecarregado acaba não encontrando incentivo para concluir ou dedicar um tempo para esses cursos.

Por isso, através deste trabalho, propõe-se também uma reflexão aos educadores e pesquisadores do ensino que lutem por melhorias educacionais, que resgatem a história da química, que façam a teoria e a prática metodológica caminharem realmente juntas, pois defende-se uma educação de qualidade, e para que isso aconteça é necessário que os professores atuem no sentido de combater os problemas existentes no sistema escolar. Tal fala deve ser pensada também, e mais especialmente, os problemas urgentes provenientes da formação de professores de química que vem utilizando e expandindo seus trabalhos numa modalidade tão importante para o momento atual, modalidade a distância.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Lucinéia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*. **ABED**. v. 10, 2011 disponível em <<https://doi.org/10.17143/rbaad.v10i0.235>>

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, p. 48, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 1999.

COSTA, Inês Teresa Lyra Gaspar da. **Metodologia do ensino a distância**. 2016. Curso de Ciências Contábeis, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174984/2/eBook\\_Metodologia\\_do\\_Ensino\\_a\\_Distancia-Ci%C3%AAncias\\_Contabeis\\_UFBA.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174984/2/eBook_Metodologia_do_Ensino_a_Distancia-Ci%C3%AAncias_Contabeis_UFBA.pdf). Acesso em: 05 out. 2022.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=oB5x2SChpSEC&oi=fnd&pg=PA6&ots=ORTT1wbng3&sig=0kO3dKWZJZ4TAKpRyca5FBGuZvE&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=oB5x2SChpSEC&oi=fnd&pg=PA6&ots=ORTT1wbng3&sig=0kO3dKWZJZ4TAKpRyca5FBGuZvE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. **A Educação a Distância: história, concepções e perspectivas**. Revista HistedBR on-line, Campinas, 2006.

OLIVEIRA, Antonio José Figueiredo de; FIGUEIREDO, Carina Adriele Duarte de Melo; FELIX, Nídia Mirian Rocha. Metodologias ativas na formação de professores da modalidade de ensino a distância. Paidéia. **Revista Científica de Educação a Distância**, v. 12, n. 21, p. 168-180, 2020.

PERDIGÃO, Daniel; IPOLITO, Michelle Zampieri. Construção de um curso nacional de licenciatura em Química à distância. **Revista Intersaberes**. v.12 n°26, p.460-472, 2017. Disponível em: <<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1179/726>> Acesso em: 01 jul. 2020.

**PPC - Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química na Modalidade EaD**. 2018. Disponível em: <[https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2018/07/DECISAO\\_CONSEPE\\_047\\_2018-anexo.pdf](https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2018/07/DECISAO_CONSEPE_047_2018-anexo.pdf)> Acesso em 04 out 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

# A INCLUSÃO E A ACESSIBILIDADE DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS EM ESCOLAS REGULARES

*Data de submissão: 18/01/2023*

*Data de aceite: 01/02/2023*

### **Cibele Mai**

Graduação em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física na Universidade Regional do Noroeste do Estado – UNIJUÍ, especialização em Educação Física Escolar e Especialização em Educação Inclusiva na Faculdade de Educação São Luís. Cidade de Ijuí <https://lattes.cnpq.br/1273091467780650>

### **Leila Maria Goi**

Graduação em Ciências Jurídicas e Sociais na Universidade de Cruz Alta-UNICRUZ-; Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau-Esquema I- na Universidade de Ijuí-UNIJUÍ; Graduanda na Especialização de Gestão Educacional na UNICESMAR. Cidade de Ijuí

**RESUMO:** O presente artigo estuda a inclusão de pessoas com necessidades especiais no ambiente escolar e seus aspectos políticos, culturais e sociais, também apresenta reflexões a cerca da acessibilidade nas escolas regulares. Com objetivo de identificar o que significa a inclusão, suas dificuldades e avanços nas instituições de ensino, além de compreender o cenário em que se

encontram os professores que atuam com a educação desses alunos especiais e como podem estruturar o processo de ensino-aprendizado para agregar maior qualidade através de pesquisa bibliográfica. Sugere-se a elaboração de novas pesquisas sobre esta temática, pois é um assunto de grande relevância para os educadores do país.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão.

Acessibilidade. Pessoas com necessidades Especiais. Escola.

## THE INCLUSION AND ACCESSIBILITY OF PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS IN REGULAR SCHOOLS

**ABSTRACT:** The present article studies the inclusion of people with special needs in the school environment and its political, cultural, and social aspects, besides presents reflections about accessibility in regular schools. The objective is to identify what inclusion means, its difficulties and advances in educational institutions, including to understand the scenario in which the teachers who work with the education of these special students find themselves and how they can structure the teaching-learning process to aggregate

greater quality through bibliographic research. Further research on this theme is suggested, since it is a subject of great relevance to educators in the country.

**KEYWORDS:** Inclusion. Accessibility. People with Special Needs. School.

## 1 | INTRODUÇÃO

A inclusão escolar significa o acesso de todas as pessoas de modo igualitário ao sistema de ensino e prevê a integração de pessoas com necessidades especiais em classes regulares, compartilhando as mesmas experiências e aprendizados com os demais alunos.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, destaca que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino”. E o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também assegura esse direito.

## 2 | DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva requer muito preparo e reflexões dos professores a cerca de medos, angustias; de mudanças nas práticas pedagógicas, na infraestrutura, nos recursos, no currículo adequado aos alunos especiais e na gestão escolar; de conhecimento e cumprimento de políticas governamentais e legislação.

As instituições de ensino precisam estar preparadas para dar o suporte necessário para receber e acolher esses alunos, com uma infraestrutura que facilite a acessibilidade e aumente sua mobilidade no ambiente escolar (rampas, sinais, elevadores, etc); elimine barreiras de comunicação interpessoal (escrita, virtual e digital); utilize instrumentos e utensílios para estudo, recreação, esporte e lazer (dispositivos que atendam as limitações sensoriais, físicas e mentais); acesso a políticas públicas, regulamentos e normas em geral (leis, decretos, medidas provisórias, regulamentos: escolares, comunitários e empresariais) e programas com praticas de sensibilização e conscientização sobre a diversidade humana.

“A lei organizadora da sociedade visa, então, ao aprimoramento da civilização e à evolução do ser humano. A legislação da acessibilidade consiste na construção de um mundo includente, permitindo a existência integral e plena da pessoa. Fazer parte de uma sociedade significa ter condições de desempenhar papéis dos quais somos capazes, como o de pais, cidadãos, estudantes, trabalhadores, entre outros [...]” (PRESTES, 2014, p. 16-17)

As leis brasileiras figuram entre as melhores do mundo quando se referem às pessoas com necessidades especiais, porém precisam de maior cuidado e eficiência na hora de sua aplicação. A educação inclusiva cresce a cada ano em todos os estados, de acordo com o senso do MEC, “o quantitativo de alunos portadores de necessidades educativas especiais em escolas regulares cresceu 229% desde 1998”. Porém, a sensibilização das redes de ensino e orientação dos professores é necessária para que histórias de alunos

bem sucedidos se tornem numerosas e rotineiras.

A acessibilidade esta atrelada a pressupostos de inclusão social e educacional, pode ser definida como enfrentamento de barreiras e obstáculos no cotidiano em aspectos pessoais, sociais e profissionais. E principalmente, segundo Prestes (2014, p. 15), a acessibilidade como direito humano deve nortear-se nos alicerces da inclusão que objetivam a independência, a autonomia e o empoderamento da pessoa com deficiência. Conforme Sasaki (1997, p.38), o empoderamento é “o processo pelo qual uma pessoa usa o seu poder pessoal inerente à sua condição para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo, assim, o controle de sua vida”.

A sociedade está em constante transformação, principalmente com relação ao desenvolvimento científico e tecnológico. A escola tem o desafio de acompanhar estes avanços para aprimorar e qualificar o ensino, tarefa que a cada dia se torna mais árdua e complexa aos professores, para Perrenoud (2000), as suas competências devem ser atualizadas e adaptadas às condições do trabalho em evolução.

A prática pedagógica e as relações em sala de aula ocupam lugar de destaque nas rodas de conversa entre educadores, o compartilhamento de experiências, sua formação acadêmica, e a educação continuada/capacitação refletem em suas ações pedagógicas, principalmente na sua preparação para olhar a diversidade e educar os mais diferentes tipos de pessoas com necessidades especiais.

“O professor recebe em sua sala alunos diferentes e a partir de suas experiências de vida, de suas relações anteriores, de sua formação profissional e de sua prática pedagógica constrói sentidos que retratam sua forma de ser e agir, enfim, suas concepções.” (MINETTO, 2010, p.33)

A Educação é um processo de ensino aprendizagem que produz conhecimento para preparar para a vida, pretende oferecer atendimento qualificado aos alunos especiais, com respeito as suas diferenças individuais e o seu desenvolvimento global, para reconhecimento de potencialidades e integração na sociedade.

“A proposta inclusiva estabelece para o sistema educacional vários desafios: a conscientização da comunidade escolar e da sociedade em geral sobre a nova maneira de entender e educar esses educandos; o investimento sério na preparação continuada da equipe escolar; a preparação de pessoas especializadas na área, nos níveis de Graduação e Pós-Graduação, para prestar apoio aos professores generalistas; a formação, em nível de Mestrado e Doutorado, de professores formadores de outros professores para o atendimento educacional e para o desenvolvimento de pesquisas que possam subsidiar a ação educativa empreendida.” (MINETTO, 2010, p.36)

Segundo Bueno e Resa (1995), a Educação Física Adaptada para pessoas com necessidades especiais não se diferencia da Educação Física em seus conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicadas. É um processo de atuação docente com planejamento e visa atender as necessidades destes alunos.

O exemplo da Educação Física Adaptada foi utilizado para mostrar que se deve promover uma adaptação do currículo para atender os alunos especiais, aprendendo as mesmas coisas mas de maneiras diferentes, através de estruturação de métodos, técnicas e recursos de ensino, bem como ajustes de conteúdos, conforme a necessidade em cada nível de ensino e componente curricular. Segundo o MEC/SEESP/SEF (1998), as adaptações curriculares se realizam em três níveis:

\* adaptações no nível do processo pedagógico (currículo escolar) que devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no nível de sala de aula e no nível individual;

\* adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem, principalmente, à programação das atividades elaboradas para sala de aula;

\* adaptações individualizadas do currículo, que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno.

A tecnologia no ambiente educacional também oferece possibilidades de acesso virtual e inclusão digital para todos, para Prestes (2014, p.108) “todas as pessoas que devido às restrições participativas e limitações que podem ser motoras, visuais, auditivas e físicas necessitam do uso dos recursos de *hardware* e *software* que a sociedade informacional disponibiliza”. Ela traz muitas ferramentas, recursos e serviços que auxiliam o professor a desenvolver habilidades e competências nessa caminhada em busca do conhecimento e do sucesso escolar.

### 3 | CONCLUSÃO

Nos últimos anos muito se tem discutido e pesquisado sobre a inclusão, as escolas tem recebido alunos especiais e dessa jornada participam as pessoas com necessidades especiais, as outras crianças, os pais, os professores, as escolas e as equipes multiprofissionais todos tentam acertar o passo em busca de práticas educativas, inclusivas e significativas que respeitem a diversidade e gerem aprendizagens positivas. Para driblar dificuldades, como: sistemas de ensino despreparados, a formação insuficiente de professores, a falta de materiais e condições de infraestrutura, a ausência de participação comunitária, a falta de investimentos e equipes de apoio.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, S. T.; RESA, J. A. Z. **Educación Física para Niños e Niñas con Necesidades Educativas Especiales**. Malaga: Ediciones Aljibe, 1995.

CIDADE, Ruth Eugênia. A atividade motora adaptada. In: JOHANN, Ana Paula ET ALL. **Projetos de inclusão social: casos de sucesso**. 1.ed.rev.-.- Curitiba, PR: IESDE BRASIL, 2013, 222 p.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim ET ALL. **Diversidade na aprendizagem de pessoas com necessidades especiais**. Curitiba: IESDE BRASILS/A., 2010, 284 p.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRESTES, Irene Carmem Picone. **Tecnologia assistiva e comunicação alternativa**. 1.ed.- Curitiba, PR: IESDE BRASILS/A., 2014, 164 p.

SASSAK, Romeu. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEESP, Secretaria de Educação Especial. **Adaptações Curriculares**. Disponível em: <[www.mec.gov.br/seesp/Ftp/cartilha05.pdf](http://www.mec.gov.br/seesp/Ftp/cartilha05.pdf)> .

# A LEITURA DE MUNDO POR MEIO DA ARTE E GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS

*Data de aceite: 01/02/2023*

**Iara Cíntia da Silva**

**Ozianne Pinheiro de Sousa**

**RESUMO:** Este estudo tem em vista analisar a leitura de mundo por meio da arte e geografia como promotora de uma concretização do ensino, sabendo que esta ação pode ser vivenciada pelo aluno ainda nos anos iniciais. Sendo assim, objetiva compreender como a arte e geografia podem proporcionar ao aluno uma leitura de mundo com vistas tanto à sua inclusão no processo como também a fornecer-lhe condições para que a sua cidadania seja paulatinamente elaborada. Assim, a existência deste trabalho se dá na procura de entender como os componentes curriculares supracitados podem garantir uma real significação no processo de ensino e aprendizagem levando em consideração o ambiente onde vive o educando. Para isso, buscou-se observar por meio pesquisas bibliográficas, teorias de autores como Freire (1989), Vigotski (1999) e Gadotti (2007) entre outros que dedicaram seu tempo para tamanha finalidade. Com isso, proporcionar uma organização de ideias

para professores e demais profissionais da educação, no sentido de repensar a prática de ensino de forma que o aluno se sinta inserido no ensinamento apresentado, como também direcioná-lo à criticidade diante das experiências cotidianas, cuidando que o trabalho docente é uma dinâmica complexa, porém, traduz-se numa maestria capaz de sensibilizar e transformar realidades de alunos em seus existenciais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura de mundo; arte; geografia; anos iniciais.

**ABSTRACT:** This study aims to analyze the reading of the world through art and geography as a promoter of a teaching achievement, knowing that this action can be experienced by the student even in the early years. Therefore, it aims to understand how art and geography can provide students with a world view with a view both to their inclusion in the process and also to provide them with conditions for their citizenship to be gradually elaborated. Thus, the existence of this work takes place in the search to understand how the aforementioned curricular components can guarantee a real meaning in the teaching and learning process, taking into account the environment where the student lives.



For this, we sought to observe through bibliographical research, theories of authors such as Freire (1989), Vigotski (1999) and Gadotti (2007) among others who dedicated their time for such a purpose. With this, providing an organization of ideas for teachers and other education professionals, in the sense of rethinking the teaching practice so that the student feels inserted in the teaching presented, as well as directing him to criticality in the face of everyday experiences, taking care that the teaching work is a complex dynamic, however, it translates into a mastery capable of sensitizing and transforming students' realities in their existential.

**KEYWORDS:** Reading the world; art; geography; early years.

## INTRODUÇÃO

A leitura de mundo é um dos meios essenciais para que qualquer cidadão contemple o universo que o cerca sobretudo em um ambiente recheado de heterogeneidades. Para Paulo Freire (1989 p. 12) ler uma palavra principiada pela leitura de mundo torna o sujeito ativo nele e para ele. Aliados a este processo, tem-se inúmeras possibilidades a exemplo, o componente curricular de arte e geografia para auxiliar o aluno a fazer relações capazes de capturar a realidade vivenciada na prática por uma lente de reflexões.

Desse modo, o presente estudo ocupando-se da temática a leitura de mundo por meio da arte e geografia nos anos iniciais, propõe uma reflexão na busca de entender como os componentes curriculares referidos podem contribuir de modo a gerar significação para o aluno no espaço onde vive.

Aprender sobre o meio onde vive logo cedo é extremamente relevante para qualquer ser humano. Para tal aprendizagem a leitura de mundo é um dos meios essenciais para que esta percepção seja obtida. No entanto, para que tal possibilidade exista é pertinente que o docente use da realidade do aluno na busca de um entrelhar. Diante disso, Callai (2010), diz-nos que a geografia estudada pelo aluno precisa conceder a ele a percepção de que o mesmo é parte neste estudo.

A temática surgiu mediante aulas discutidas, leituras e pesquisas que me provocaram interesse, em como o componente curricular de artes bem como geografia podem proporcionar ao educando o sentimento de pertencer ao espaço construído socialmente ao mesmo tempo com liberdade para criar e recriar por meio da imaginação. As reflexões conduziram-me a um questionamento que norteia a pesquisa: afinal, é possível uma leitura de mundo com a interdisciplinaridade de artes e geografia?

Dentro desse contexto a pesquisa tem por objetivo compreender como a arte e a geografia podem gerar uma leitura de mundo ao aluno, levando em consideração que aquele pode se transportar do intangível à concretude.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica através do estudo de obras de autores como Freire (1989), Vigotski (1999) e Gadotti (2007) entre outros que produziram apreciações do tema proposto.

O trabalho divide-se em três tópicos para melhor entendimento do tema, de modo

que, a princípio abordo uma análise da importância da leitura de mundo logo nos anos iniciais, adiante em como o componente curricular de arte pode contribuir para aquela compreensão, bem como a geografia como um parceiro para leitura de mundo, no tópico seguinte.

## LEITURA DE MUNDO A PARTIR DOS ANOS INICIAIS

Diferentemente do que ocorria no período de alfabetização em que o objetivo focava apenas em ensinar um código que o restringia a uma leitura literal na vocalização dos escritos, com o advento das informações que circulam de forma célere, pondera-se a solicitude de capturá-las por uma lente que vislumbre a logicidade e criticidade. Nesse contexto, alfabetizar letrando reúne significações entre a mecânica de deciframento e estratégias para o alcance da compreensão em que a bagagem cultural do leitor produz sentido frente ao texto anunciado. Cagliari (2009), enfatiza que, a leitura no processo de alfabetização não pode ser vista apenas no momento avaliativo ou para mensurar o potencial de decifração das letras.

A reunião entre alfabetizar e letrar considera oportunizar o acesso às multiplicidades de textos para assim contemplar leitores competentes que se envolvam com o texto lido numa perspectiva de pertencimento dos fenômenos sociais e que não assinem o confundir-se por inverdades, mas que “[...] podem raciocinar além do significado literal ou inferencial do texto. Eles podem refletir sobre o conteúdo e a forma do texto e avaliar criticamente a qualidade e a validade das informações” (PISA, 2018. p. 16).

A literacia é um parâmetro que espelha este ensinar além do código que, para Moraes (2013, p. 4), importa o “conjunto das habilidades da leitura e da escrita (identificação das palavras escritas, conhecimento da ortografia das palavras, aplicação aos textos dos processos linguísticos e cognitivos de compreensão)”. Assim, para além de uma habilidade em ler é utilizá-la para diversos fins tanto para aspirações individuais bem como a uma conduta crítica de um sujeito ativo em sociedade.

Ferreiro (1994), sob investigações de acordo com a psicogênese da escrita da criança, infere que a alfabetização para este sujeito é uma via dinâmica pelo viés de construção interpretativo propriamente dela como um ser pensante e investigativo que se revela na busca de significações diante do objeto social que é a escrita. Assim, importa apreciar e explorar a curiosidade pertinente que as crianças possuem como um componente condutor a uma leitura de mundo.

Mas, em qual momento se inicia a exploração deste objeto cultural complexo que é a escrita por meio de um processo alfabetizador sistematizado? Nesse sentido, BRASIL, 2017 afirma:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado

A ordenação da alfabetização com a utilização de metodologias ocorre nos anos iniciais para a compreensão de diversos textos aplicadas à prática social. Mesmo a criança tendo contato com textos ainda na educação infantil como também antes da convivência escolar, espera-se que ela seja alfabetizada nos dois primeiros anos do ensino fundamental.

Isso exige um olhar mais apurado para que o mundo ao redor das informações seja compreendido e, uma leitura de mundo é indispensável para tal prática. Nesse particular, Paulo Freire (1991, p.1, informação verbal) aponta que isso é inerente ao indivíduo desde cedo e que antes mesmo de produzirem desenhos e delinarem as letras, as crianças têm uma capacidade de ler a realidade do mundo através do convívio familiar.

Decodificar uma leitura importa dizer colocar sons em letras, ou seja, decifrar o código linguístico, contudo, a leitura de mundo perpassa esta representação no sentido de que o aluno tem a capacidade de elaborar seu próprio modo de pensar refletindo os eventos que o cercam.

Contudo, faz-se necessário dizer que a pressa cotidiana, a velocidade de informações geradas e transmitidas para a sociedade, acabam por gerar bloqueios que dificultam a reflexão, sobretudo sentir-se parte do processo onde ocorrem os fenômenos sociais.

Leitura de mundo nesse contexto, traduz-se num exercício que pode gerar ao aluno a oportunidade de experimentar o sentimento de participação na construção social. E a escola nesse contexto, pode oferecer esta leitura, pois segundo Gadotti (2007, p. 11) ela tem um papel não só de manter como também transformar socialmente por meio da criticidade e criatividade.

Na sucessão de construção do conhecimento a cultura do aluno, o lugar onde convive, as suas condições de vida entre outros apontamentos, necessitam ser levados em consideração. A esse respeito ler o mundo a partir do existencial é interpretar a realidade de forma a integrar o aluno no seio das discussões e paulatinamente o mesmo em uma dimensão.

Os anos iniciais do ensino fundamental que compreende uma das etapas da educação básica têm um foco na alfabetização e letramento contudo, trabalhar os diversos componentes curriculares neste momento oferece à criança um olhar que a permite pensar o mundo e isso desde os seis anos de idade. O Parecer CNE/CEB nº 11/2010 que dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental aponta que os inúmeros conteúdos presentes nos componentes curriculares revelam às crianças uma consciência do mundo por meio de um olhar cristalizado confere assim uma leitura e escrita de maneira mais significativa.

## LEITURA DE MUNDO POR MEIO DA ARTE

Numa intensa movimentação produzida pela dialeticidade em que os fenômenos sociais são vistos em constante negação, transformação e permanência, contemplar uma obra de arte por um viés de qual força produtiva foi empregada por exemplo, é algo a se pensar. A exemplo, perceber as pirâmides egípcias em demonstração de um domínio humano sobre outros humanos é como sentir o vínculo preciso entre a arte e os processos psicológicos em Vigotski (1999), como a percepção, a emoção, a criatividade e a imaginação.

A arte se ocupa de um caráter estético que suscita as mais diversas sensações presentes na subjetividade humana tanto em indivíduos que a produzem quanto naqueles que recebem as expressões idealizadas pela beleza e harmonia. Pela riqueza de predicados que a possui, difícil papel há em defini-la, mas indo ao encontro de Colli (1995), mesmo sem uma definição precisa que a determina, ela possui um poder que sensibiliza a percepção diante do que ela representa, afinal, se trata de um fenômeno que causa admiração. Nesse sentido, é interessante salientar que num contexto escolar ela pode contribuir para uma leitura de mundo por meio da sensibilidade por ela transmitida.

No reconhecimento de que a arte não se reduz somente ao uso de técnicas no ambiente escolar, importa afirmar que fazendo uso dela o educando pode fazer uma leitura de mundo sobre os fatos históricos. E que, para além de uma leitura a arte pode propiciar uma formação social ao ser humano. Conforme Vigotski, (1999, p. 315):

A arte é o social em nós, e se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essências sejam individuais [...] A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que lhe fora objetivado [...].

A existência social é percebida até mesmo onde há apenas um ser humano com seu emocional. Ao aflorar essas emoções que, por vezes, apoiado de um envolvimento social objetivado, se materializa nos objetos produzidos por entre a arte, com capacidades de instrumentalização para a sociedade.

Mesmo detentora de uma linguagem silenciosa a arte tem um poder arrebatador de possibilitar uma leitura de mundo a causar questionamentos no leitor. Ainda na perspectiva de Vigotski (1999, p.177) as vivências cotidianas funcionam como base para produção de arte assim, o educando pode também ser este produtor que pelo silêncio é capaz de demonstrar sua criatividade e senso crítico.

Essa criação é livre no ser humano desde a mais tenra idade pois, segundo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 85) a criança vivencia a arte no cotidiano e à prova disso, se dá nas impressões que a criança faz nos muros, com o emprego de materiais que ela encontra e que, a partir deles surgem outros formatos inclusive materializações mais diversificadas em que as percepções e sensações são mostradas.

## A GEOGRAFIA COMO PARCEIRA NA LEITURA DE MUNDO

O estudo da geografia como uma ciência social, diante de conflitos econômicos, políticos, ideológicos entre outros se insere numa ferramenta ideal para a leitura de mundo. Contudo, de acordo com Lacoste, (1988. p. 56) o ensino da geografia no ambiente escolar na década de 80, consistia em negligenciar a prática e diante disso, é interessante atentar se na atualidade este comportamento não tem se repetido. Dessa forma, uma contextualização do conhecimento precisa acontecer de modo que não haja apenas reproduções que se perpetuem.

Nesse particular entendendo da propriedade que a geografia possui para uma leitura de mundo, uma particularidade exposta nos livros didáticos necessita ser superada na vertente da formalidade que empobrecem as reflexões num contexto tão recheado de contradições. Santos diante disso, (1995, p. 47-48) afirma que a superação da formalidade rompe com os limites e procura atentar para a dinâmica social que ocorre simultaneamente com as contrariedades.

Para Katuta, (1997, p. 37) isso só é possível se este educando tiver acesso a diversos conhecimentos básicos e informações como conceitos, habilidades para enfim gerar uma linha de raciocínio diante dos fenômenos.

Callai, (2010, p. 58), a respeito do estudo da geografia ele deve exercer a função de inserção do aluno no processo estudado. Nessa perspectiva, é fundamental incluir o território do aluno que num formato menor abre caminhos para uma leitura de mundo numa dimensão maior. De início, propor questionamentos que o façam perceber sobre si mesmo, o lugar onde residem e com quem, são pautas que, aparentando simplicidade garantem uma leitura mais ampla de outros eventos. Para tal finalidade exercícios de maneira concretizada auxiliam no entendimento das crianças, e isso levando em consideração os espaços onde estão situadas pois, traduzem melhor uma leitura de mundo através das próprias vivências.

Estar em um lugar não significa entendê-lo e ele não se explica propriamente. Tendo por finalidade um aprendizado de ordem crescente, a começar dos conceitos citados antes, é possível elevar a percepção do aluno, por exemplo, à aspectos municipais. Nesse sentido (Callai e Zarth, p. 11) as relações que ocorrem entre os homens, a respectiva organização do âmbito municipal que não acontece de forma isolada, mas atrelada a outros fatores, permitem algumas conexões no aprendizado do aluno bem como sua leitura de mundo se amplia e assim, gradativamente suas experiências colaboram para que aquela leitura ocupe uma outra dimensão.

Conforme as dinâmicas sociais que envolvem relações entre pessoas e grupos sociais o estudo da Geografia tem uma peculiaridade de conferir sentidos a estas ocorrências com o ambiente natural onde acontecem. E permitir à criança leitura de mundo fazendo uso de fotos, maquetes entre outras representações no Ensino Fundamental anos

iniciais conforme a BRASIL (2017, p. 367) é notável para o desenvolvimento perceptivo da criança.

## O INTERDISCIPLINAR ENTRE ARTES E GEOGRAFIA

Tomando por base a curiosidade e criatividade inerente da criança o ato interdisciplinar é muito útil para o processo de aprendizagem. De acordo com Ivani Fazenda (2008) o termo interdisciplinaridade pode significar um nexos que envolve as Áreas do Conhecimento acordando particularidades que orienta para uma aprendizagem eficaz. Esse trabalho permite que o aluno construa seu conhecer a partir de observações mais amplas a respeito do teor disposto. A partir de um tema gerador é possível pensar os condicionantes para uma visão de mundo, pois conversa com outros componentes curriculares.

Callai, (2010, p. 58), a respeito do estudo da geografia ele deve exercer a função de inserção do aluno no processo estudado. Nessa perspectiva, é fundamental incluir o território do aluno que num formato menor abre caminhos para uma leitura de mundo numa dimensão maior. De início, propor questionamentos que o façam perceber sobre si mesmo, o lugar onde residem e com quem, são pautas que, aparentando simplicidade garantem uma leitura mais ampla de outros eventos. Para tal finalidade exercícios de maneira concretizada auxiliam no entendimento das crianças, e isso levando em consideração os espaços onde estão situadas pois, traduzem melhor uma leitura de mundo através das próprias vivências.

Um movimento de aprendizagem entre o poder simbólico, sensível e poético intrínseco da arte e percepção do espaço geográfico unidos ao senso crítico, favorece ao educando um caminho para trabalhar a amplitude de racionalidade e ato imaginativo. Tem-se desse modo a possibilidade de deslocá-lo em direção a novos caminhos. Nesse sentido o poema de Pedro Bandeira “Esse pequeno mundo” pode realçar o ajuste destas essências.

Na busca de garantir as mais diversas interpretações fazendo uso da alfabetização cartográfica disposta nos anos iniciais em que BRASIL (2017), aponta para o desenvolvimento de noção espacial atentando para as experiências cotidianas do estudante e com tal característica neste exercício de pertencimento o professor pode despertar as mais notáveis inferências.

## CONCLUSÃO

No universo onde vivemos as mais diversas transformações se mostram de forma muito intensa e de maneiras muito desiguais. Sabe-se a exemplo, avanços tecnológicos enquanto o desemprego, a fome entre outras mazelas que se fixam sem ceder espaço para novas possibilidades.

Esta mesma rapidez que faz parte da entrega das informações mediante as mudanças existentes, triste, mas necessário dizer, que da mesma maneira muitas leituras são feitas. Essa pressa gera superficialidade e, isso na procedência da leitura impede interpretação das diferentes faces da história que, num processo dialético em que ocorrem exigem assim, um olhar mais apurado, para não fragmentar ainda mais o mundo.

Na confissão de que a arte não se reduz apenas ao uso de técnicas para desenhar por exemplo ou pintar, ela serve de meio para ler o mundo, pois detentora de diversificadas linguagens, ela causa admiração comunicando até mesmo sem a fala e magnetizando à sensibilidade em que expressa dimensões não descritas pela lógica. Além disso, por intermédio dela é possível enxergar simbolicamente características espirituais, materiais e emocionais de uma determinada sociedade.

Quanto a geografia seu conteúdo não se restringe apenas a dados, informações, catalogações e mapas, mas ultrapassa estes limites com um argumento capaz de oferecer leitura de mundo humanizada frente a tantas diferenças sociais, políticas e econômicas. No curso da construção de conhecimento, conceitos apresentados sem superficialidade produz no educando uma compreensão mais abrangente que contribuem no propósito de adição do aluno no curso se sinta do ensino e aprendizagem. Ademais, um ensino que se aparte da tecnização em geografia produz uma aprendizagem significativa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998.

BRASIL. Parecer nº 11/2010, de 7 de julho de 2010. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB. Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/5639123/>. Acesso em: 21 nov. 2022

BRASIL, Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. Constituição (2008). Pisa 2018 - Matriz de Letramento em Leitura – Versão Preliminar.

CALLAI, H. C. A escola e o ensino de geografia: o ser e o vir a ser. Ijuí: Livraria.: Unijuí Editora, 1988.

CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2010.

COLI, J. O que é Arte. 15a ed., Editora Brasiliense, São Paulo, 1995.

FERREIRO, E. REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011

FREIRE, P. A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P.; CAMPOS, Marcio D.'OIne. Leitura da palavra... leitura do mundo. 1991.

GADOTTI, M. A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar/ Moacir Gadotti. – 1. ed. – São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

KATUTA, A. M. A escola e o ensino de geografia: o ser e o vir a ser. 7. ed. Sao Jose do Rio Preto: Univcrsitas, 1997.

LACOSTE, Y. A geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra. Campinas: Papyrus, 1988. p. 283.

BANDEIRA, P. Cavalcando o arco iris. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2010

SANTOS, D. Conteúdo e caderno pedagógico no ensino da Caderno Prudentino de Geografia). 17. ed. Presidente Prudente: Prudentino, 1995.

VIGOTSKI. L. S. Psicologia da arte: São Paulo. Martins Fontes 1999.

CAGLIARI, L.C. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione, 2009.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares de aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL, 2017

[https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/marcos\\_referenciais/2018/pisa2018-matriz\\_referencia\\_leitura\\_traduzida.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2018/pisa2018-matriz_referencia_leitura_traduzida.pdf)

Ferreiro (1994),

Refenciar o Parecer nº11/2010 (BRASIL 2010)



# ALTERIDADE, ÉTICA E EDUCAÇÃO NO COTIDIANO DA PANDEMIA DA COVID-19: O PRESENTE QUE NOS INTERPELA

*Data de aceite: 01/02/2023*

### **Cleusa Távora de Carvalho**

Licenciada em Matemática e Especialista em Psicologia nas Organizações pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre, RS, Brasil. Aluna especial no Programa de Pós- Graduação em Educação - Mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) Porto Alegre, RS, Brasil  
00000001 98613435

Levinas e na racionalidade de Kant. Dessa forma, a condução metodológica adotada relaciona os fatos aos pensamentos dos autores, estabelecendo uma forma de diálogo desses com a realidade. O estudo se conclui com a crença de que o caminho da humanidade é possível de ser alterado pela adoção de outro rumo na prática e nos encaminhamentos éticos de preservação da vida no planeta e da natureza do homem.

**PALAVRAS - CHAVE:** Alteridade. Ética. Educação. COVID-19.

Este artigo foi originalmente publicado na Edição 2022 da Revista Eletrônica Intuitio. PUCRS.

### **OTHERNESS, ETHIC AND EDUCATION IN THE DAILY LIFE OF COVID-19 PANDEMIC: THE PRESENT THAT CHALLENGES US**

**RESUMO:** Este artigo, fundamentado em uma pesquisa teórica, apresenta temáticas de alteridade, ética e educação informal evidenciadas no período pandêmico compreendido entre março de 2020 e janeiro de 2021, início da campanha de vacinação contra a COVID-19 no Brasil. O tratamento argumentativo dado às questões tem como objetivo alargar a compreensão de vivências do cotidiano desta pandemia em relação à visão de mundo e à dimensão da existência humana, com ancoragem em elementos da alteridade segundo

**ABSTRACT:** This article, based on theoretical research, presents themes of otherness, ethic and informal education evidenced in this period of pandemic. The argumentative treatment given to the questions aims to broaden the understanding of Covid-19's everyday experiences in relation to the worldview and the dimension of human existence, anchored in elements of otherness according Levinas and in Kant's rationality. Thus, the methodological approach adopted relates the facts to

the authors' thoughts, establishing a form of dialogue between them and reality. The study concludes with the belief that the path of humanity can be changed by adopting another path in the practice and in the ethical guidelines for the preservation of life on the planet and human nature.

**KEYWORDS:** Otherness. Ethics. Education. COVID-19.

## INTRODUÇÃO

Neste meado do século XXI, a pandemia da COVID-19 surpreendeu a humanidade trazendo uma realidade nunca imaginada e, em meio a pensamentos incrédulos por um lado e temerosos por outro, a vida humana no planeta foi profundamente modificada em função da necessidade de enfrentamento de um inimigo invisível e desconhecido. E assim, no início do ano de 2020, mesmo contra a prevalência dos interesses econômicos defendidos por alguns, a vida humana no planeta foi reafirmada e defendida pela maior autoridade em saúde no mundo, a Organização Mundial de Saúde (OMS), como maior valor a ser preservado. Nesse sentido, a prática de medidas de proteção e de distanciamento social apelou para a consciência social de cada indivíduo, refletindo-se na adoção de novos comportamentos e atitudes, frente à ameaça silenciosa do vírus ou caracterizando-se como um estado de alheação a ela.

Neste contexto de apreensão e sofrimento vivenciado em todos os continentes do planeta, a perplexidade de muitos ainda se detém no inacreditável. Constituindo-se a primeira pandemia do milênio, e em um tempo distante das últimas pandemias que acometeram a humanidade, a COVID-19 certamente veio nos propiciar ensinamentos na dor e na retração de muitas das nossas vivências anteriores. Dessa forma, uma nova concepção de vida há de surgir nas relações entre as pessoas, no cultivo de valores para uma convivência mais humanizada e no cuidado com o nosso planeta. Nesse entendimento, buscamos na subjetividade da alteridade segundo Levinas, na objetividade da racionalidade de Kant e no pensamento de autores como: Pelizzoli, Mate, Tughendhat, Aristóteles, Mezzomo, Savi, Chauí, Costa, José Souza, Ricardo Souza e Linhares, os primeiros referenciais para uma nova e profícua caminhada.

Portanto, a abordagem de questões do cotidiano da pandemia da COVID-19 repousa primeiramente sobre elementos da alteridade segundo Levinas, se estendendo na consideração do dever de memória, da justiça e da verdade, como componentes da ética, assim como traz aspectos da educação não formal, resiliência e comportamento resiliente. A condução metodológica adotada provém de uma pesquisa teórica capaz de relacionar fatos aos pensamentos dos autores mencionados, com o objetivo de alargar a compreensão de vivências do cotidiano dessa pandemia, à luz do pensamento filosófico que as acolhe, em relação à visão de mundo e à dimensão da existência humana, tendo a pretensão de desencadear processos reflexivos sobre o que é, e aquilo que devia ser, no estabelecimento de uma forma de diálogo com a realidade.

## SOBRE A ALTERIDADE EM LEVINAS

Emmanuel Levinas, filósofo lituano da pós-modernidade, formulou a sua própria filosofia criando conceitos que revelam uma reflexão intensa sobre a alteridade. Trata-se de uma teoria formulada nos termos de uma “ética da alteridade”. Nessa ética, a alteridade é a dimensão do ser em que se dá o encontro com o Outro<sup>1</sup>. (RUIZ,2008, p.146) ao interpretar a alteridade no pensamento de Levinas, nos coloca que ela é, antes de tudo, a expressão de um acolhimento de Outrem:

A entrada do outro na minha existência, em especial o outro que sofre, traz consigo uma interpelação. O outro que sofre entra na minha vida sem prévio aviso e me questiona antes que eu consiga reagir. O outro, ao introduzir-se sem prévio aviso e antecipando-se a minha liberdade, provoca uma interpelação à minha consciência. Uma vez que o outro está presente em mim, eu não posso mais fechar os olhos para ele.

Desse modo, no posicionamento ético que se opõe ao descaso com o outro, a resposta é, sem dúvida: - “Vidas importam!” (Esta é a resposta que se dá ao apelo do sofrimento do outro e que sela a responsabilidade para com ele). Segundo Levinas, “responsabilidade para com o outro, responsabilidade ilimitada que não está na medida pela rigorosa compatibilidade do livre ou não livre” (LEVINAS, apud RUIZ, 2008, p.147). Para Levinas, a responsabilidade para com o outro é a medida para o “ser” e essa responsabilidade precede a liberdade; em função disso, permitindo a entrada do outro, ela se torna mais livre. Não há ética no descaso pela vida do outro, mas sim, no cuidado com ela; portanto, a alteridade é sempre uma relação ética.

A obra de Levinas se destaca por pensar o ser da pessoa, a sociedade e a cultura, a partir do outro ser humano. Dessa forma, chama de “rostro” a maneira pela qual o Outro se manifesta e que supera a ideia de Outro em mim.

A noção de Rosto diz de uma experiência por vezes traumática, chocante, inesperada. Quando algo advém para além dos limites de meu olhar dominador, de minha visada teórica e conceitual, sobre a alteridade em geral. Só há um rosto quando abro a minha consciência e meu ser emocional para ver o invisível, ou seja, entregar-se ao Desejo do Outro não - objetificável; estabelecer uma relação sem posse, sem apego, mas mesmo e justamente por isso, amorosa. (PELIZZOLI, 2008, p. 287).

O “rostro” é uma interpelação ética que nos responsabiliza. Nesse sentido, a vulnerabilidade do Outro é, na realidade, a minha própria vulnerabilidade; a vulnerabilidade entendida pela sujeição do sujeito ao Outro por quem sofre. No entanto, a face humana nem sempre é vetor de manifestação do rosto; na ética da alteridade de Levinas, há outras manifestações do rosto. Dessa forma, trazendo essa concepção para esse momento pandêmico, na dignidade humana aviltada nas imagens dos sepultamentos coletivos,

---

<sup>1</sup> Levinas utilizou a grafia “Outro” com a primeira letra em caractere maiúsculo, acrescentando uma dimensão maior ao outro, normalmente considerado como o próximo.

multiplicados e solitários da nossa realidade recente, há um rosto que se ergue e que nos põe no “olhar da escuta”. O olhar de escuta do rosto revela a precariedade do ser humano, a precariedade que nos enlaça. Entre os muitos rostos que nos interpelaram nessa realidade, alguns estancam a marca da vulnerabilidade social como os rostos dos moradores de rua, o rosto das favelas, das periferias sem saneamento básico e das comunidades indígenas. Esses rostos representam luzes vermelhas que se acendem intermitentemente, denunciando a ausência de políticas públicas adequadas para a população, ausência que acaba reforçando as desigualdades tão mais expostas neste período de perplexidade global e que nos faz desejar mais justiça. E se a justiça é igualdade, a desigualdade é injustiça (TUGENDHAT apud MATE, 2011). De forma lógica: se a justiça é condição suficiente para chegarmos à igualdade, por sua vez, a desigualdade é condição suficiente para a injustiça ficar configurada.

## **SOBRE A JUSTIÇA**

Na antiguidade, Aristóteles (384-322 a.C.) considerou a justiça a maior de todas as virtudes, a mais perfeita, haja vista que aquele que a possui pode fazer uso dela com os outros, mas não consigo mesmo. Como interpreta Amorim (2011, p. 70):

Segundo Aristóteles, a justiça é uma disposição de caráter que torna os homens propensos a fazer e desejar o justo. Este primeiro sentido da justiça é chamado de absoluto e corresponde à virtude em sua totalidade, enquanto que uma parte da virtude, a igualdade, será objeto da justiça em seu caráter particular. A justiça particular está presente no agir corretamente em relação aos outros, observando a igualdade.

A respeito da justiça, há uma grande tese de Levinas: “tudo começa pelo direito do outro e por minha obrigação infinita em relação a ele” (LEVINAS apud SOUZA, 2018, p.214). Como se observa, esse filósofo concebe os direitos e os deveres como infinitos; no entanto, “é a sociedade segundo as forças do homem que estabelece a limitação” (LEVINAS apud SOUZA, 2018, p.214). Essa afirmação de Levinas nos sugere que as leis estabelecendo direitos e deveres do cidadão determinam limites para a ação humana, tanto para os direitos quanto para os deveres, sob a observância de princípios que salvaguardam o bem comum.

Nesta pandemia, a justiça se concretiza no reconhecimento do direito que o outro tem de ter a sua vida preservada, como eu próprio desejo a preservação da minha vida e esse reconhecimento se evidencia na conduta que é adotada em relação às medidas protetivas indicadas para o cumprimento da obrigação infinita em relação a ele. Os problemas de desigualdade já existentes, no entanto, são agravados no cenário atual, estando a exigir medidas mais assertivas com o envolvimento das diversas áreas governamentais para o enfrentamento conjunto da disparidade social com eficácia.

Nesse tema, destacamos o pensamento de Kant, um dos mais influentes filósofos

alemães da modernidade, cuja obra foi elaborada por meio de formulações conceituais da ética baseadas em um eu transcendental de caráter exclusivamente racional e expressas por leis universais que fundamentam a considerada “ética do dever de ser”. Segundo Mezzomo (2019), os elementos centrais da justiça em Kant são a liberdade e a igualdade e somente por intermédio desses dois elementos pode ser pensado o conceito de ordem na sociedade, uma preocupação constante na sua filosofia. Nesse sentido, Mezzomo (2019, p. 213), destaca que a perspectiva histórica e a reflexão sobre Kant parecem autorizar que se conceba a ideia de justiça como um conceito dinâmico no qual a liberdade de arbítrio de cada um possa coexistir com a liberdade de todos. O que significa então, agir de maneira justa para Kant? Significa não interferir na esfera da liberdade dos outros para que eles possam exercer a liberdade na sua própria esfera de liberdade. Mezzomo (2019), portanto, ao trazer essas considerações sobre a justiça segundo Kant, nos permite entender a justiça como a eliminação de obstáculos interpostos contra a liberdade do outro.

Por sua vez, a liberdade do outro não é cerceada apenas por atos considerados delitos perante a lei, mas por condições de vida às quais o indivíduo precisa se submeter para apenas sobreviver. Neste período de pandemia, em termos do Brasil, houve o aumento do percentual da população que convive com a fome, como consequência do aumento do desemprego; além disso, mais pessoas passaram a morar na rua ou a viver em habitações precárias com pouco ou nenhum recurso sanitário. Essas situações não podem passar despercebidas se reconhecermos que a todos deveria ser dado o direito de sonhar como uma questão de justiça.

## **SOBRE A JUSTIÇA E O DEVER DE MEMÓRIA**

Como afirma Mate (2011), não há justiça sem memória. Na trajetória do tempo, a memória absorve o presente, traz à tona o passado e guarda informações para o futuro; desta forma, a própria memória descortina fatos, permite correlações entre eles, refaz situações e cenários e participa no esclarecimento de interrogações. Ela traz a lição dos erros nas lembranças das coisas que não devem ser esquecidas para a construção de um presente melhor. A esse respeito, conforme informação do Comitê Nacional de Vida e Memória Indígena criado pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), em março de 2021, o Brasil alcançou a marca de 1001 indígenas mortos em decorrência da COVID-19, registrando a ocorrência de 50.468 casos de indígenas contaminados, abrangendo 163 povos. Nessa retrospectiva, lembramos que a sobrevivência física e cultural de tais populações depende dos caciques e dos idosos que, além de guardarem a memória do seu povo, instruem e inspiram os mais jovens. Esses indígenas se constituem os defensores da floresta ao denunciar os efeitos do desmatamento nas proximidades de seu território e, até mesmo no seu próprio território, devido ao corte ilegal de árvores e às queimadas. Além disso, enfrentam problemas com a extinção dos peixes nos rios pela pesca predatória e a

contaminação dos rios causada pelo garimpo clandestino em suas terras.

De fato, não nos é desconhecido que os territórios indígenas têm sido alvo de invasões e apropriações pelo homem branco em um processo de retração, intimidação e indiferença com essa população que corre o risco de ficar sem a terra necessária à sua subsistência na ausência de uma política específica que se efetive no atendimento das suas necessidades básicas e os possibilite que vivam com dignidade no ambiente e nas práticas próprias da sua cultura.

Trazendo a concepção do comprometimento com uma memória crítica, o dever de memória representa o olhar de escuta que não deve permitir que a história desapareça, tendo a sua trajetória simplesmente apagada ou que seja contada segundo o ponto de vista do dominador. Trata-se, aqui, diretamente, de se fazer justiça. Ao associarmos o dever de memória como missão, com o protagonismo da Educação, Savi (2019, p.118) menciona que essa é a “dimensão fundamental para se colocar em relação ao conteúdo do passado (segundo Adorno, especialmente a barbárie passada) como aprendizado para o presente, visando evitar que no futuro se repita”. E conclui que “essa ligação das gerações humanas ao longo do fluxo histórico é fundamental à educação: fazer conversar passado, presente e futuro” (SAVI, 2019, p.118).

Dessa forma, fazendo conversar passado, presente e futuro, o processo educativo é perpassado pela ética envolvendo os conceitos de dever de memória, de justiça e também de verdade na história dos povos e na vivência de cada indivíduo.

## **SOBRE A VERDADE**

Segundo Chauí (2000, p. 111), a Filosofia representa uma decisão ou deliberação orientada para um valor: a verdade. E acrescenta: “Afirmar que a verdade é um valor significa: o verdadeiro confere às coisas, aos seres humanos, ao mundo um sentido que não teriam se fossem considerados indiferentes à verdade e à falsidade”.

Neste contexto pandêmico, a verdade se constitui objeto de discussão e de opiniões controversas. Embora a realidade e a verdade estejam sempre juntas, hoje a realidade é questionada por alguns e, por vezes, a verdade é negada ou desafiada com o uso de argumentações sem bases científicas, desconsiderando conhecimentos e fatos. Dessa forma, o comportamento negacionista, opondo-se à adoção de uma estratégia única de combate ao vírus, estruturada em conformidade com a ciência, a desconstituiu. E, ao colocar em dúvida a realidade, dispensando cuidados essenciais fundamentados em conhecimentos científicos, tal atitude contribuiu para o aumento do número de mortes e de contaminados.

Para Souza, (2008, p.389), “o verdadeiro coração da questão da verdade não é uma questão gnosiológica ou epistemológica, mas, primariamente, uma questão ética, ou seja, do que se faz com a verdade”. A esse respeito, com base no conhecimento empírico,

podemos afirmar que o compromisso com a verdade é sempre a escolha mais assertiva nos encaminhamentos para a solução de um problema.

Durante essa pandemia, o conhecimento da verdade foi prejudicado frente à quantidade de informações provenientes de diferentes fontes, muitas vezes desconhecidas. Instalada a descrença, a busca da verdade pode ser observada por parte de alguns, para aquisição da certeza; para outros, foi desenvolvida com a finalidade de encontrar explicações para crenças e certezas estabelecidas, revelando uma característica própria do pensamento filosófico.

Sob outro aspecto, ao relacionar justiça e verdade, Levinas (2020, p.71), afirma que “A verdade não se separa, de fato, da inteligibilidade. Conhecimento não é simplesmente constatar, mas sempre compreender. Diz-se também, conhecer é justificar, fazendo intervir, por analogia com a ordem moral, a noção de justiça”. Essa afirmação nos permite entender a verdade como um juízo perfeitamente compatível com aquilo que de fato é; e, nesse sentido, um processo realizado na presença do intelecto que ao separar o objeto de averiguação, produz um psiquismo que consiste em caminhar através do desejo da justiça.

## **SOBRE A EDUCAÇÃO**

Na abordagem dessa temática, optou-se pela educação informal como questão evidenciada nessa pandemia. Essa opção é justificada pelo fato de essa educação ocorrer ao longo das nossas vidas e estar presente no dia a dia de todas as pessoas. É na coletividade que o indivíduo se socializa e desenvolve hábitos e atitudes, vivendo a condição de ser humano como ser relacional. A educação não tem sentido algum, se não trazer em si um compromisso com a humanização.

O pensamento levinasiano defende que a essência humana reside na capacidade de humanizar-se tendo como referência o Outro. Na teoria de Kant, a humanização se fundamenta em um eu transcendental de caráter exclusivamente racional, evidenciando uma herança cartesiana. A presença da alteridade na obra de Kant, contudo, não é inexistente; ela pode ser identificada em afirmações como: “Age de tal modo que utilizes a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa do outro, sempre como um fim ao mesmo tempo e nunca como um meio” (KANT apud RUIZ, p.125). Esta afirmação de Kant nos revela que, para ele, a alteridade não pode suplantar o eu como fundamento último da ética.

Ao discorrer sobre a educação, Kant inclui a disciplina e a prudência em seu texto.

Neste momento pandêmico, o exercício da disciplina (em especial, da autodisciplina) está presente na adoção de procedimentos de proteção e na alteração de hábitos induzida pelo confinamento e pelo distanciamento social. Segundo Kant (1999, p.12), “a disciplina é uma das componentes da educação que impede o homem de desviar-se da humanidade e é puramente negativa porque é o tratamento através do qual se tira do homem a sua

selvageria”.

A disciplina como uma força para consigo mesmo requer uma retração da própria liberdade, a renúncia de algo com significado para nós, mas que se torna excludente face à realidade que se apresenta. Dessa maneira, frente às adversidades desta pandemia, duas questões nos interpelam: A disciplina é uma virtude? A virtuosidade pode ser aprendida? Na concepção levinasiana de alteridade, a práxis da virtude conduz o sujeito no sentido da excelência do seu modo de vida e do seu modo de ser, porém deve considerar o outro como critério primeiro da práxis. Para Kant, a virtude significa fortaleza moral da vontade, exigindo o exercício vigoroso, firme e corajoso como princípio na sua cultura; portanto, a virtude pode ser ensinada e aprendida. Para ele, é conveniente que se recorra cedo à disciplina, pois sendo o homem tão naturalmente inclinado à liberdade, uma vez habituado a ela, em nome dela, tudo sacrifica.

Na contemporaneidade, considera-se boa a disciplina a serviço dos fins éticos e que não é imposta de forma autoritária e irrestrita, no intuito de que seja aceita por livre adesão. A educação para a boa disciplina se processa por meio da conscientização das pessoas visando à prática de bons hábitos.

Neste contexto das vivências atuais de cada um de nós, um costume adotado pela maior parte da população tem sido o uso da máscara. Trata-se de uma defesa indiscutível no combate à circulação do vírus e que reflete um posicionamento ético de cuidado, não só para a preservação da nossa vida, mas também para a preservação da vida do nosso semelhante. Desta forma, a assimilação espontânea do costume gerou o hábito, integrando um processo educativo de consciência social.

Mais recentemente, as medidas de proteção junto à evolução da vacinação têm garantido números mais baixos de pessoas infectadas e, com isso, de mortos. Quanto a esse aspecto, os meios de comunicação têm demonstrado uma eficiência comprometida com a difusão de orientações das medidas de mitigação da propagação desse inimigo letal e no incentivo de campanhas, como, no contexto brasileiro, “vacina, sim” e “vacina para todos”.

Como postula Kant, a educação é uma condição para a vida ética. Nessa concepção, esse pensador aborda também a questão da prudência: “A educação deve também cuidar que o homem se torne prudente, que ele permaneça no seu lugar na sociedade e que seja querido e tenha influência. A essa espécie de cultura pertence àquela chamada propriamente de civilização.” (KANT, 1999, p.26). No momento atual, a prudência se evidencia no comportamento de parte da população que reconhece a periculosidade desse vírus e, dessa forma, age com moderação e cautela no seu enfrentamento. A prudência é definida por Kant (1999) como uma disposição pragmática que se refere ao comportamento social do indivíduo direcionado para a felicidade. Nesse cenário, a prudência de um indivíduo, pode trazer o bem-estar de todos.



## **SOBRE A RESILIÊNCIA E O COMPORTAMENTO RESILIENTE**

Esse tema se constitui a expressão de uma conduta observada e muito desafiada neste período de combate ao vírus da COVID-19. O conceito de resiliência provém da Física, área do conhecimento em que é definida como a capacidade de um material voltar ao seu estado normal depois de ter sido tensionado. Atualmente, segundo (YUNES, 2003, p.76), a “resiliência é frequentemente referida por processos que explicam a superação de crises e adversidades em indivíduos, grupos e organizações”.

Segundo a autora, o estudo da resiliência está inserido na Psicologia Positiva pelo aspecto “salutogênico” que apresenta ao dar ênfase às qualidades e potencialidades humanas. Ela acrescenta que, na língua portuguesa, a aplicação dessa palavra às ciências sociais e humanas é recente, restringindo-se a maior parte das vezes, a pessoas de alguns círculos acadêmicos. Por tratar-se, contudo, de um conceito relativamente novo no campo da Psicologia, o tema da resiliência tem sido bastante discutido do ponto de vista teórico e metodológico nesse meio.

Já de acordo com Linhares (2020), na conduta resiliente, os indivíduos que através da resiliência encontram o equilíbrio conseguem entender que, independentemente das situações vivenciadas, mesmo negativas, possuem possibilidades de obter o que de fato é importante. Dessa forma, a conduta resiliente encontra força onde ela parece não mais existir. Nesta pandemia, a conduta resiliente está claramente representada em toda a sociedade e, de forma meritosa pelos profissionais da área da saúde.

Para o devido mapeamento da resiliência na observação de comportamentos de uma população diante das adversidades, a Sociedade Brasileira de Resiliência (SOBRARE) validou em 2009, a denominada escala Quest Resiliência com traços da cultura brasileira. Na composição dessa escala se encontram 8 (oito) áreas ou “crenças”, a saber, análise do contexto, autocontrole, empatia, alcance das pessoas, leitura corporal, otimismo, autoconfiança e sentido da vida. Dentre essas, para fins do que objetiva este artigo, destacamos a empatia como uma aptidão social evidenciada neste período da COVID-19, através das múltiplas demonstrações de solidariedade.

Nessa perspectiva, Levinas (2020, p. 26) cita: “A alteridade só é possível a partir de *mim*”. Assim, a pobreza e a miséria do outro, as dificuldades de toda a natureza interpostas por esta pandemia encontram no gesto solidário que compreende e aproxima, a expressão da nossa responsabilidade ética (e amorosa) que atende um apelo irrefutável de justiça.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao relacionar elementos do pensamento filosófico dos autores elencados com o cotidiano dessa pandemia, este artigo buscou alargar a compreensão do presente em relação à visão de mundo e à dimensão da existência do homem, por meio das interrogações que a Filosofia nos traz e reflexões que nos proporciona, tendo em vista a necessidade que

se evidenciava no momento.

Neste intuito, iluminados pela lucidez dos legados de Levinas e de Kant permeada pela contribuição de autores da nossa contemporaneidade, nos propomos construir fundamentos para um entendimento comum. Nesse discurso, Levinas (2020, p.66) acrescenta que “desvelar pela ciência ou pela arte é essencialmente revestir os elementos de uma significação, ultrapassar a percepção” e investir o desvelado de comunidade e universalidade porque falar é tornar o mundo comum, criar lugares comuns, lançar as bases de uma posse comum.

De todo, a realidade vivenciada diariamente durante a COVID-19 deixou evidente a fragilidade e a finitude humana, presentificando o espectro da morte nos vários rostos, acometidos direta ou indiretamente pela ação de um vírus letal. Ao mesmo tempo, instalou a incerteza para com o futuro da humanidade, reafirmando a necessidade de ressignificarmos o que sentimos, o que fazemos e a maneira pela qual nos relacionamos uns com os outros e com o ambiente no qual vivemos. Realçou, portanto, as relações entre o homem e seu semelhante e a condição de todos, como seres de um mesmo planeta, da mesma espécie e sujeitos às mesmas adversidades.

Em outro sentido, diante do distanciamento social imposto, tal vivência possibilitou o encontro do próprio ser, consigo mesmo e com o outro, com maior disponibilidade de tempo. Propiciou também, manifestações de solidariedade em uma relação de liberdade e responsabilidade para com o outro, seja sob um gesto atenuante do reconhecimento da desigualdade evidenciada da forma mais cruel, seja no sentimento real, simples e verdadeiro da fraternidade.

Ademais, deixa-nos a lição do dever de memória, em que os erros cometidos se constituem aprendizado para o discernimento daquilo que interessa ao presente e que podem fundamentar nossas ações futuras. E, além de tudo, essa dura experiência revela o conhecimento de que as certezas podem ser inesperadamente desconstituídas, porém, é possível partirmos para a construção de uma nova realidade, acreditando que a trajetória da humanidade possa tomar outro rumo na prática de encaminhamentos éticos de preservação da vida no planeta e da natureza humana.

Nesse direcionamento, é urgente que haja a proposição e a adoção de um processo transformador de desenvolvimento e cultivo da consciência ética que seja estrategicamente planejado e desenvolvido globalmente, de forma persistente e contínua. Obviamente, algo com tal grandeza e significado, comprometeria geração após geração no cumprimento de metas esboçadas por um trabalho inicial, deixando indicações para ações futuras, como sugeriu Kant (1999, p.18).

Entendemos que esse processo só possa ser desencadeado pelo protagonismo da Educação como compromisso de todos os indivíduos, das sociedades civis e das ações governamentais no âmbito de todas as nações. Sabe-se, no entanto, que o caminho é longo e com muitos percalços, mas em cada um de nós há uma voz que não se deixa calar.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Ana Paula Dezem. A justiça em Aristóteles: estudo sobre o caráter particular da justiça aristotélica. *Revista Eletrônica da Faculdade de direito Franca*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 70-89, 2011. Disponível em: <https://www.revista.direitofranca.br/index.php/refdf/article/view/90>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

KANT, Immanuel. **Sobre a educação**. 2.ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

KLEIN, Joel Thiago. Prudência e moral na filosofia política de Kant. **Estudos kantianos**, Marília, v.5, n.01, p.159-178, Jan/Jun, 2017.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Almedina, 2020.

LINHARES, Layla Corrêa. Mapeamento da Resiliência de Graduandos de Enfermagem. Monografia (Trabalho de conclusão do curso de Enfermagem) - Universidade Federal Fluminense. Rio das Ostras, 2020. Disponível em: <https://sobre.com.br/Uploads/20200811>. Acesso em: 27 set.2020.

MATE, Reyes. **Tratado de la injusticia**. Barcelona: Anthropos, 2011.

MEZZOMO, Cacilda J. C. *Justiça em Kant*. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/4357?jsessionid=D596194ACCA40F0C50A71F2A64EBD821>. Acesso em: 12 out. 2020.

OLIVEIRA, Mário Nogueira. A educação na ética Kantiana. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 447-460.set./dez. 2004.

PELLIZZOLI, Marcelo. Notas para compreender Levinas. In: SOUZA, Ricardo Timm de; FARIAS, André Brayner de; FABRI, Marcelo (org.). *Alteridade e Ética: Obra Comemorativa dos 100 anos de nascimento de Emmanuel Levinas*. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 273-291.

RUIZ, Castor B. Emmanuel Levinas, Alteridade & Alteridades: Questões da Modernidade e a Modernidade em questão. In: SOUZA, Ricardo Timm de; FARIAS, André Brayner de; FABRI, Marcelo (org.). *Alteridade e Ética: Obra Comemorativa dos 100 anos de nascimento de Emmanuel Levinas*. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 117-148.

SAVI NETO, Pedro. Educação e dever de memória: as possibilidades de emancipação na sociedade de mercado. *Revista FAECEBA*, Salvador, v. 28, n. 54, p. 111-124, jan./abr. 2019.

QUEST\_Resiliência. In: *Sobraré*. [S. l.], 2021. Disponível em: [https://sobre.com.br/historia-do-quest\\_resiliencia](https://sobre.com.br/historia-do-quest_resiliencia). Acesso em: 2 set. 2021.

SOUZA, José Tadeu Batista de. O Infinito do Direito à Justiça. In: RIBEIRO JÚNIOR, Nilo; AGUIAR, Diogo; RIAL, Gregory; CARVALHO, Felipe de. (org.). *Amor e Justiça em Levinas*. São Paulo: Perspectiva, 2018. p. 203-216.

SOUZA, Ricardo Timm de. "Só há uma expressão para a verdade: o pensamento que nega a injustiça" Levinas e Adorno. *In*: SOUZA, Ricardo Timm de; FARIAS, André Brayner de; FABRI, Marcelo (org.). *Alteridade e Ética: Obra Comemorativa dos 100 anos de nascimento de Emmanuel Levinas*. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 389-399.

YUNES, Maria Angela Mattar. Psicologia Positiva e Resiliência: O foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v.8, num. esp., p.75 -84,2003.

# AMBIENTALISMO E ECOFEMINISMO DE VANDANA SHIVA: CONCEITOS E LIMITES

*Data de submissão: 09/01/2023*

*Data de aceite: 01/02/2023*

**Bruna Gabriela Bondioli Possebon**

0000-0002-2883-7473

**Roger Domenech Colacios**

0000-0003-2261-3695

## VANDANA SHIVA'S ENVIRONMENTALISM AND ECOFEMINISM: CONCEPTS AND LIMITS

**RESUMO:** Esta pesquisa teve como objetivo compreender a produção ecofeminista e ambientalista da ecoativista Vandana Shiva. Para tal, foram realizados levantamentos bibliográficos sobre as publicações acadêmicas elaboradas por esta autora, bem como uma análise de suas participações em conferências e entrevistas. Além disso, foram verificadas aproximações da obra de Shiva com a Educação Ambiental. As informações relevantes ao projeto foram obtidas por meio das plataformas online de pesquisa e também por bibliografias físicas. Além disso, a investigação tem um caráter inter-relacional, uma vez que analisará os feitos do ecofeminismo e ambientalismo não somente com a Educação Ambiental, mas também em relação com a Teoria de Reprodução Social e como ela pode atuar juntamente com as práticas ecofeministas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ecofeminismo. Educação Ambiental. Ambientalismo. Vandana Shiva.

**ABSTRACT:** This research aimed to understand the ecofeminist and environmentalist production of ecoactivist Vandana Shiva. To this end, bibliographic surveys were carried out on the academic publications prepared by this author, as well as an analysis of her participation in conferences and interviews. In addition, approximations of Shiva's work with Environmental Education were verified. Information relevant to the project was obtained through online research platforms and also through physical bibliographies. In addition, the investigation has an inter-relational character, since it will analyze the achievements of ecofeminism and environmentalism not only with Environmental Education, but also in relation to the Theory of Social Reproduction and how it can work together with ecofeminist practices.

**KEYWORDS:** Ecofeminism. Environmental Education. Environmentalist. Vandana Shiva.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa teve como objetivo discutir as principais teorias ambientalistas e ecofeministas de Vandana Shiva. Dessa forma, foram analisados o livro “Ecofeminismo” escrito por Shiva e Maria Mies, bem como entrevistas com a autora e artigos relacionados ao seu ecoativismo. Para contextualizar este assunto, começamos por apresentar uma definição de meio ambiente. O meio ambiente pode ser interpretado de várias formas, uma delas, é como um local em que ocorrem relações dinâmicas e constantes entre as vertentes naturais e sociais (REIGOTA, 2012). Ou seja, todo espaço que apresenta essas conexões diversas entre os humanos e não-humanos entre sociedade e mundo natural, pode ser considerado como meio ambiente. Os impactos ambientais começam a ser percebidos após as mudanças causadas pela Revolução Industrial no século XIX, embora a crise ambiental tenha sido confirmada apenas na década de 1960. Na evolução da manufatura para a indústria, o ser humano tornou-se capaz de alterar o meio ambiente de forma muito mais intensa e, também, causar novos impactos relacionados à poluição. Tanto que atualmente considera-se a palavra Antropoceno, a era geológica do ser humano, como representativa da configuração econômica, social, política e cultural do capitalismo inaugurado com a Revolução Industrial e suas interações negativas com o meio ambiente.

Os movimentos sociais que lutam pela defesa da natureza têm, com o passar dos anos, se tornado cada vez mais relevantes. A busca por formas consumo consciente, alternativas às fontes energéticas fósseis, ou até processos de produção que tenham um impacto menor na biodiversidade, entre outras pautas, são exemplos de políticas que visam mudanças na estruturação da sociedade capitalista atual que utiliza o mundo natural de forma exacerbada e, até mesmo, inconsequente. A preocupação com a situação ambiental, surgiu após os acontecimentos da Segunda Guerra Mundial, aumentando a atenção da sociedade com a poluição causada pela radiação das armas nucleares.

Nesse contexto, das décadas do pós-II guerra, discussões de cunho político e científico surgiram nos EUA e entre países Europeus, principalmente. Em 1968, um grupo empresarial italiano, promoveu a organização de um grupo de cientistas para pesquisar os limites da biosfera, que ficaram conhecidos como Clube de Roma. Estes cientistas discutiram as reservas de recursos naturais, a possibilidade de escassez e também a necessidade de buscar outros métodos de conservação ambiental e um controle sobre as taxas de natalidade mundiais (MEADOWS et. al., 1972; REIGOTA, 2012). Alguns anos depois, em 1972, quando o relatório do Clube Roma foi publicado e, devido à pressão de entidades ambientalistas e do movimento ecológico, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, capital da Suécia. O foco desta conferência foram os índices de poluição apresentados pela industrialização, os recursos hídricos, o desflorestamento e formas de educação para o meio ambiente.

Atualmente, mais de cinquenta anos depois de Estocolmo, no relatório Sexto Panorama Ambiental Global da ONU, o GEO-6, a situação do meio ambiente ainda é crítica. Entre os pontos elencados pelo estudo, estão presentes a diminuição na extensão do gelo no Oceano Ártico, a redução do índice global da vida no planeta e o aumento nas tendências em números de perdas relacionadas a desastres ambientais, mas principalmente a comprovação científica do aquecimento global e das mudanças climáticas. Apesar dos fatores indicarem que há uma degradação cada vez maior e contínua dos recursos naturais presentes no planeta, Mayumi Yamasaki, para o Jornal da USP demonstra uma visão otimista contida no relatório:

No final do relatório, a Organização das Nações Unidas indica a integração entre os setores de elaboração de políticas, incluindo agricultura, turismo, indústria, transporte e outros, além de investimento em estudos e sistemas de conhecimento (dados, indicadores, avaliações etc.) para possibilitar medidas mais efetivas e que possam ser aplicadas em mais lugares. Tais ações, certamente, demandam mudanças nas preferências de consumo e responsabilidade corporativa, mostrando que as saídas existem. E que levarão, além da salvação dos ecossistemas, à promoção da saúde humana e sua prosperidade. (YAMASAKI, 2019, s/p.)

Por conta das adversidades enfrentadas pelo meio ambiente no âmbito global, é compreensível a constante e emergente preocupação, de partes da população mundial, com o bem estar do planeta. As consequências disso foram, como já anunciadas anteriormente, organizações sociais visando mudanças nas políticas mundiais relacionadas ao meio ambiente. Uma amostra desse tipo de movimentação, que é bastante conhecida, são as Organizações Não-Governamentais (ONGs), que reúnem diversas pessoas com um mesmo propósito. Algumas ONGs datam desde o início do século XX. Um exemplo, é o estadunidense Greenpeace, fundado nos anos 70 e que luta pela proteção do planeta e justiça ambiental, atuando em muitos países, inclusive no Brasil e em situações de crise ambiental por todo planeta. O Greenpeace é derivado de outro grupo, bem mais antigo, o Sierra Club, que tinha uma atuação mais voltada para a preservação da natureza, no entanto, sem uma conotação política, tal como o movimento ambiental surgido nas décadas de 1960/1970.

Outro desdobramento social que tem se somado à pauta ambientalista é o movimento ecofeminista. O termo Ecofeminismo foi primeiramente utilizado pela feminista francesa Françoise d'Eaubonne em um artigo publicado em 1974, denominado "Le Féminisme ou la mort", argumentando sobre um problema ecológico, a superpopulação. Segundo Puleo (2017), neste artigo d'Eaubonne afirmava que esta situação ambiental era decorrente da sociedade patriarcal que impedia as mulheres de decidirem por si próprias se teriam o desejo de terem filhos ou não.

Desde a década de 70 até o momento atual tem sido produzido materiais diversos sobre o ecofeminismo. O enfoque principal contido neste termo é o da interconexão

entre a dominação da natureza e a das mulheres (SILIPRANDI, 2000). Podemos verificar similaridades entre a forma com que os seres humanos exploram e controlam a natureza sem grandes preocupações com as consequências disso com a conjuntura patriarcal que oprime mulheres. Do ponto de vista do ecofeminismo, conforme Siliprandi:

[...] o pensamento ocidental identifica, do ponto de vista político, a mulher com a Natureza e o homem com a cultura, sendo a cultura (no pensamento ocidental) superior à Natureza; a cultura é uma forma de “dominar” a Natureza; daí decorre a visão (do Ecofeminismo) de que as mulheres teriam especial interesse em acabar com a dominação da Natureza, porque a sociedade sem exploração da Natureza seria uma condição para a libertação da mulher. (SILIPRANDI, 2000, p. 63)

Apesar de ter um objetivo principal, sendo o de demonstrar a conexão entre a opressão vivenciada pelas mulheres sob o patriarcado com a dominação e exploração ocorrida na natureza pelas formas de produção capitalistas, o ecofeminismo é um movimento plural. De acordo com Gandhi (2018), existem diferentes correntes presentes no interior dessa teoria, sendo o espiritualismo, ecofeminismo mundano, social-construtivista e transformativo elencados pela autora. As ecofeministas espiritualistas consideram o seu espiritualismo como o enfoque principal, enquanto as mundanas creem em uma intervenção ativa para impedir as práticas destrutivas. Na social-construtivista, a conexão mulher-natureza não é aceita, visto que tal conexão é construída socialmente, portanto o papel natural da mulher como a gravidez e a vida, e o do homem como portador da cultura devem ser desconstruídos em busca de uma unidade no papel de ambos. Já as transformativas acreditam que mulheres pelo mundo têm suas situações particulares similares o suficiente para juntarem-se na luta contra o patriarcado capitalista e que têm um papel essencial na vanguarda da luta ecológica (GANDHI, 2018).

O ecofeminismo, em suma, busca trazer as mulheres em um papel de maior protagonismo para as discussões relacionadas aos problemas ambientais, assim como, sociais e políticos. Uma das contribuições desse movimento é de chamar atenção para aspectos que não seriam tão relevantes em outros momentos, tais como o impacto das atividades econômicas nas condições de vida e trabalho das mulheres e outras populações marginalizadas, tais como as indígenas. O ecofeminismo ajudaria a questionar segmentos que não são considerados economicamente relevantes e ao fazer isso quebra padrões que antes estavam fixos em critérios como produtividade, renda e as formas de produção (SILIPRANDI, 2000).

Dentre os principais expoentes da pauta ecofeminista, destaca-se a autora Vandana Shiva. Shiva é física, filósofa e ecoativista, nascida no ano de 1952 na Índia. Ela fundou em 1987 a organização não governamental (ONG) Navdanya, que atua na biodiversidade de sementes, direitos dos agricultores indianos e agricultura biológica (FREITAS, 2019). Shiva recebeu os prêmios Right Livelihood (1993), Sydney da Paz (2010) e Thomas Merton (2011). Além disso ainda possui um grande acervo de artigos, coautorias de trabalhos e



livros publicados. Somente em seu perfil no banco de dados Google Acadêmico é possível encontrar mais de 700 publicações que têm seu nome na autoria. Alguns de seus livros publicados no Brasil incluem, “Biopirataria” (1999), “Monoculturas da Mente: Perspectivas da Biodiversidade e Biotecnologia” (2003) e “A Violência da Revolução Verde: Agricultura, Ecologia e Política do Terceiro Mundo” (2016).

Sempre tendo em consideração a pauta ambientalista e a da ecologia, Shiva também é evidenciada pelos seus trabalhos sobre ecofeminismo. Segundo Gandhi (2018), Shiva é uma ecofeminista transformista, isto se justificaria por defender uma agricultura de subsistência, na qual não haveria um excedente de produção e tudo seria feito para atender apenas às necessidades humanas, indo contra o capitalismo patriarcal. Além disso, de um modo essencialista, Shiva também defende que os seres humanos deveriam se empenhar para aperfeiçoar características consideradas femininas, como ato de cuidar e a compaixão, porque apenas nestes modos de subsistência poderia se encontrar um respeito pela natureza e a harmonia entre seres humanos (GANDHI, 2018).

## 2 | OBJETIVOS

### 2.1 Objetivo geral

- Compreender o ecofeminismo nas obras de Vandana Shiva.

### 2.2 Objetivos específicos

- Identificar os pressupostos teóricos-metodológicos de Vandana Shiva;
- Refletir as questões ambientais tal qual a abordagem da autora;
- Verificar as características da Educação Ambiental nessas obras

## 3 | MATERIAIS E MÉTODOS

A partir destas considerações iniciais, que serviram para a caracterização da autora, foi feito um levantamento de obras que tratassem da temática ambiental e ecofeminista. Para esta busca foram pesquisadas as palavras-chave: “Vandana Shiva”; “Vandana Shiva obras” e “Vandana Shiva livros” na plataforma de pesquisa Google Acadêmico. No total foram identificados 25 livros de sua autoria, sendo eles: Impacto Econômico e Ecológico Social da Silvicultura Social em Kolar (1981); Chipko: Resposta Civilizacional da Índia à Crise Florestal (1986), O Movimento de Chipko Contra a Pedreira de Calcário em Doon Valley (1987); Permanecendo Vivo: Mulheres, Ecologia e Sobrevivência na Índia (1988); Ecologia e a Política de Sobrevivência: Conflitos sobre os Recursos Naturais na Índia (1991); A violência da Revolução Verde: A degradação ecológica e o conflito político no Punjab (1992); Biodiversidade: Perspectivas Sociais e Ecológicas (1992); Women, Ecology

and Health: Rebuilding Connections (1993); Monoculturas da Mente: Biodiversidade, Biotecnologia e Agricultura (1993); Ecofeminismo (1993); Perto de casa: as mulheres reconectam ecologia, saúde e desenvolvimento em todo mundo (1994); Biopolítica (1995); Biopirataria :a Pilhagem da Natureza e do Conhecimento (1997); Colheita Roubada: O Sequestro do Abastecimento (2000); Biodiversidade de amanhã (2000); Patentes, Mitos e Realidade (2001); Protect or Plunder? Understanding Intellectual Property Rights (2001); Guerras da Água: Privatização, Poluição e Lucro (2002); Índia Dividida (2005); As Novas Guerras da Globalização: Semente, Água e Formas de Vida (2005); Democracia da Terra; Justiça, Sustentabilidade e Paz (2005); Manifestos sobre o Futuro da Comida e da Semente (2007); Democratizando a Biologia: Reinventando a Biologia de uma Perspectiva Feminista, Ecológica e do Terceiro Mundo (2007); Fazendo a paz com a terra (2013) e A violência da Revolução Verde (2016). Devido ao grande número de obras — Shiva ainda consta com mais de 900 publicações em seu nome na plataforma Google Acadêmico, sendo muitas traduções publicadas em diversos idiomas e países —, foi necessário selecionar textos mais específicos sobre seus posicionamentos acerca do ambientalismo e ecofeminismo. Dessa forma, optou-se pela leitura do livro Ecofeminismo, feito em conjunto com a ecofeminista alemã Maria Mies e escrito originalmente no ano de 1993. Tal livro foi recentemente publicado em uma versão traduzida para o português no ano de 2021, pela Editora Luas. Este livro “Ecofeminismo” está dividido em capítulos escritos pelas autoras em separado, tornando possível selecionar apenas as partes assinadas por Shiva. Além disso, o livro A Violência da Revolução Verde também foi selecionado com o intuito de ser analisado pelos autores, posto que é uma obra que destaca detalhadamente as consequências, principalmente vivenciadas pela Índia, da implementação da Revolução Verde no país. Da mesma maneira, Shiva também é um expoente do movimento Chipko, já tendo atuado como voluntária e participando ativamente de suas atividades. Com o decorrer dos anos, houve um grande aumento da presença feminina nesse movimento, fazendo com que Shiva considerasse Chipko como um exemplo de prática ecofeminista (KEJRIWAL; VORA, 2019).

## 4 | RESULTADOS

Shiva dedicou grande parte do seu trabalho intelectual tanto na produção, quanto análise sobre diversos movimentos e problemáticas ambientais, participando desde o movimento Chipko na Índia até o julgamento de ecocídio da Monsanto. A autora apresenta uma longa produção acadêmica, estruturando e organizando livros que tratam de diferentes e numerosos temas a respeito do ambientalismo, podendo citar suas críticas à Revolução Verde e as formas tecnológicas alimentar e agrárias; criação de sementes geneticamente modificadas; a questão da água; biopirataria e também contribuiu grandemente para a difusão do ecofeminismo.

Shiva acabou por se tornar um dos maiores expoentes a respeito do ecofeminismo, trabalhando juntamente com Maria Mies em 1993 para criar o livro *Ecofeminismo*, sendo publicado pela primeira vez em edição brasileira apenas em 2021 pela editora Luas. Tal livro conta com um grande acervo de assuntos, desde a pobreza feminina, saberes e conhecimento dos povos indígenas, tecnologias reprodutivas até uma nova proposta de modo de produção para se contrapor aos moldes capitalistas: o de subsistência.

No final de setembro de 2022, Shiva participou, de forma remota, do encontro Economia de Francisco que ocorreu em Assis, na Itália. Esse evento uniu jovens que, independente de suas crenças ou nacionalidades, se unem para repensar o modelo econômico existente, visando um formato mais justo e sustentável. A autora acompanha o grupo de jovens há 3 anos e, ao realizar sua fala para eles, fez um paralelo com o frade italiano São Francisco de Assis: “Ele tinha entendido que é só dando que se recebe. Seguindo este princípio, seremos capazes de criar uma **economia ecológica, circular e justa**” (CAPUZZI, 2022, s/p). Shiva compreende a necessidade da interlocução entre diversas pessoas de diferentes origens a fim de ser feito uma mudança real dos moldes atuais. Suas produções acadêmicas, ativismo e presença política demonstram seu compromisso com seus objetivos, ou seja, esta autora não só tem demonstrado alternativas, mas age, de forma devotada, para alcançar aquilo que propõe.

## 5 | DISCUSSÃO

### 5.1 Ecofeminismo

Como forma de combate às violências contra o meio ambiente e mulheres — uma vez que são elas a serem afetadas pelos desastres ambientais (PULEO, 2017) —, tais como o uso despropositado de agrotóxicos, os OGM, as Revoluções Verdes, Shiva propõe seu entendimento sobre o ecofeminismo. Segundo Shiva, em entrevista para o Grupo Huerquen, “O ecofeminismo reconhece que a natureza não só está viva, mas também é a base de toda a vida e que somos parte dela.”. A autora reforça que por meio da colaboração, cuidado e compartilhamento femininos, alinhados a uma transformação do modo de produção atual para o de subsistência seria possível modificar o estado ambiental contemporâneo para um estado de zelo e respeito com a Terra.

O livro *Ecofeminismo* traz à luz discussões fundamentais para a prática ecofeminista em geral. Ambas as autoras (Shiva e Mies) apontam para o consenso que as preocupações com a opressão das mulheres e exploração da natureza ainda estão presentes nos debates e lutas atuais sobre a questão feminina, de gênero e ambiental também, bem como o fato de que desde o início da dominação patriarcal, as mulheres eram associadas à natureza — considerando esta última de forma pejorativa, com traços irracionais e instintiva. Nessa situação era uma forma de legitimar a opressão, exploração e dominação das mulheres

(MIES; SHIVA, 2021). As autoras comentam que as ferramentas que tornam tal realidade possível são a própria ciência, as tecnologias e a violência em si. Elas criticam a ciência no sentido de que foi ela quem possibilitou a criação de novas armas nucleares, produtos agrotóxicos e poluidores, assim como provocam o uso excessivo de matérias primas.

Diante desse quadro, Shiva considera o ecofeminismo “um novo termo para uma sabedoria antiga” (MIES; SHIVA, 2021, p.65). A autora reconhece que as mulheres são protagonistas na luta contra a destruição ecológica, bem como o fato de que as relações de dominação da natureza e da mulher estão interligadas, tomando consciência para a questão de quando se desafiar essas conjunturas de opressão, tal qual o patriarcado e o modo de produção capitalista, as mulheres tornam possível a preservação das gerações futuras, da vida e do próprio planeta (MIES; SHIVA, 2021). Parte dessa conscientização envolve também a percepção de que os interesses capitalistas e imperialistas dos homens implica em tornar o meio ambiente um local ameaçado, assim como as atitudes consumistas das mulheres atuam como reforçadoras da destruição da natureza e manutenção das formas de dominação. Num ciclo sem fim, cujo horizonte apenas esboça um futuro trágico para a humanidade.

Com a evolução da biotecnologia, engenharia genética e tecnologia reprodutiva, as mulheres passaram a perceber que suas capacidades generativas estavam ameaçadas, da mesma forma com que estava sendo feito com as capacidades produtivas da natureza. Shiva é uma crítica dos resultados alcançados pela Revolução Verde, principalmente a geração das sementes transgênicas e suas implicações, dessa forma, é coerente que a autora também critique a equivalência desse fato na forma de reprodução dos seres humanos (MIES; SHIVA, 2021). Esse princípio ecofeminista estaria centrado na questão de

[...] procurar conexões onde o patriarcado capitalista e sua ciência de guerra estão empenhados em desconectar e dissecar o que forma um todo vivo também orienta esse movimento. Assim, as envolvidas não olham apenas para as implicações dessas tecnologias para mulheres, mas também para os animais, plantas, para a agricultura no Terceiro Mundo, bem como no Norte. Elas entendem que a libertação das mulheres não pode ser alcançada isoladamente, mas apenas como parte de uma luta maior pela preservação da vida neste planeta. (MIES; SHIVA, 2021, p. 69).

Por conta disso, essa práxis feminina facilita a criação de novas conexões e redes de apoio entre mulheres e ativistas em busca do combate às formas de opressão. Shiva (2021) comenta sobre a fala de uma mulher africana realizada durante um congresso em Bangladesh no ano de 1998, na qual foi proferido “Se isso é progresso, nós não o queremos. Podem ficar com ele!” (MIES; SHIVA, 2021, p.69). A autora, em vista dessa crítica ao progresso, analisa as tecnologias que visam ser utilizadas em um sentido contrário a vida, ou seja, instrumentos contemporâneos que trazem prejuízo ao ambiente e seres vivos, isto pode ser encontrado, por exemplo, no uso de agrotóxicos e organismos geneticamente modificados.

Para o ecofeminismo de Shiva, uma questão de muita importância é a espiritualidade. De acordo com essa autora, as mulheres passaram a perceber a interdependência e conectividade de tudo, fato que tornou-se considerado uma dimensão espiritual. Ela critica os materialismos capitalistas e marxistas, apontando que ambos conceituam a felicidade humana como condicionada à produção de bens materiais e, dessa forma, menosprezam esse âmbito espiritual. Além disso, Shiva (2021) aponta que as feministas também notaram que o movimento de “caça às bruxas” tornou possível que os homens passassem a desenvolver uma denominada “ciência e tecnologia patriarcal”, uma vez que houve algo próximo a um extermínio dessas mulheres (bruxas) que executavam atividades relacionadas a uma ciência natural. Nesse quesito, foi tirado das mulheres essa sabedoria e relacionamento com a natureza, fazendo com que posteriormente ressurgisse o desejo de recuperar tais conhecimentos e relações como forma de se libertarem das dominações patriarcais. Essa movimentação fez com que essas mulheres voltassem à espiritualidade. Vale destacar que, para Shiva (2021), o sentido de espiritualidade estaria pautado em um

[...] princípio feminino, que habita e permeia todas as coisas — essa espiritualidade é entendida de uma forma menos “espiritual”, isto é, uma maneira menos idealista. Embora fosse feminino, o espírito não estava separado do mundo material, mas era visto como a força vital em tudo e em cada ser humano: era de fato o princípio de conexão. (MIES; SHIVA, 2021, p.70).

A autora defende que esse princípio estaria ligado a questões próximas à magia e não em sentido religioso. A espiritualidade eliminaria as oposições entre espírito e matéria, transcendência e imanência. Shiva (2021) defende que existiria apenas a imanência, a qual não seria uma “matéria inerte, passiva e destituída de subjetividade, vida e espírito” (MIES; SHIVA, 2021, p. 70). Assim, não é possível que os seres humanos em seus corpos separem o que é material do espiritual, sendo então que esse princípio de conexão entre tudo e todos seria uma fonte de motivação para a defesa e preservação da natureza. A maior proximidade com as mulheres se justifica pelos comportamentos reforçados historicamente. Desde a Antiguidade, as mulheres estavam mais próximas à natureza por conta de seu trabalho ao cuidar da prole, da agricultura e dos afazeres considerados domésticos enquanto os homens praticavam atividades de caça e se dispunham às guerras (ANGELIN, 2017).

Nesse mesmo sentido, Shiva (2021), retoma que, principalmente para as mulheres de Terceiro Mundo, uma cisão entre as questões materiais e espirituais seria impossível. Tais mulheres, devido a sua proximidade maior com a agricultura, por exemplo, consideram a Mãe Terra como um ser vivo que garante a sua sobrevivência e a de seus semelhantes. Existiria um grande respeito ao planeta Terra e uma resistência a sua transformação em matéria prima para a indústria e produção de bens. Dessa forma, esse respeito fundamental à diversidade e limites da natureza aponta na direção do que é considerado central para o

ecofeminismo de Vandana Shiva, um modo de produção baseado na subsistência (MIES; SHIVA, 2021).

Shiva (2021) considera que até o momento as mulheres são as maiores promotoras das atividades em defesa da natureza, mas isso não quer dizer que apenas elas serão as protagonistas dessa mudança. Os homens também têm um corpo biológico que é afetado pelas consequências do industrialismo, agrotóxicos e poluição e, portanto, devem ser agentes de mudança. A autora, em entrevista para o canal do Youtube Fronteiras do pensamento, afirma que

As mulheres continuaram a ser relacionadas com a vida. E isso não era chamado de trabalho, “as mulheres não trabalham”, foi dito. Mas esse era o verdadeiro trabalho de manter, reproduzir a vida. E com a tarefa de realizar essas centenas de trabalhos, as mulheres se tornaram experts multifuncionais. Elas se tornaram experts em água, sementes, comida, solo, dar à luz, bebês, diarreia... As mulheres, através da vida, desenvolveram expertise. E é por isso que eu digo: no que se refere à vida, as mulheres são experts. Não porque nossos genes e biologia nos fazem assim. Mas porque nos deixarem para cuidar do sustento da vida nos fez experts de uma ponte para o futuro, onde teremos que voltar à vida, às considerações de como manter a vida neste planeta. Essa sutileza é o que as mulheres foram capazes de nutrir e continuar. E agora é a hora de as mulheres redistribuírem isso à sociedade. (SHIVA, 2013)

Dessa forma, as mulheres se colocam a frente como detentoras de um conhecimento sobre a vida e a natureza que tem sido ignorado por gerações para a manutenção do modo de produção capitalista e patriarcal. Shiva (2021) aponta que existem diversas questões que devem ser levadas em consideração para a preservação da vida, incluindo a pobreza; desenvolvimento; os conceitos de conhecimento; industrialização; identidades e enraizamento; liberdade e autodeterminação.

Tornou-se possível verificar que os conceitos do ambientalismo de Shiva estão intrinsecamente ligados à sua proposta ecofeminista. Pode-se afirmar que o ecofeminismo serviria como ferramenta de tomada de consciência pelos seres humanos — mas principalmente pelas mulheres — a fim de se tornarem seres transformadores da realidade em prol de uma desconstrução do modelo de produção capitalista e retorno às práticas de subsistência.

## 5.2 Educação ambiental e ecofeminismo

Apesar da pluralidade de pensamentos dentro do movimento ecofeminista, destacando suas vertentes, como demonstra Gandhi (2018), nas quais existem diferentes especificações que determinam o enfoque de suas ações, como por exemplo uma dieta vegana ou vegetariana, alinhamento com as questões *queer* ou discussões a respeito de colonialidade, o ecofeminismo apresenta um empenho imprescindível em desconstruir os dualismos mulher/homem e natureza/cultura. Dessa forma, esse movimento visa uma transformação nos moldes econômicos e sociais em busca de um sistema baseado na

equidade tanto entre os próprios seres humanos, quanto em relação ao meio ambiente.

Silva e Freitas (2022) apresentam uma discussão de grande importância ao realizarem uma interlocução entre o campo da educação ambiental (EA) e o movimento ecofeminista. Ao considerarem a EA uma área da educação política, alinhados com o pensamento de Reigota (2014), a educação ambiental passa a ter também como objetivo o estudo das relações ambientais, sociais, culturais, econômicas e políticas, não podendo, dessa forma, ser um campo de estudos neutro, mas que busque “desvelar as opressões contidas no contexto sócio-histórico dos educandos por meio da participação dos mesmos nos processos educativos.” (DA SILVA; DE FREITAS, 2022, p.3).

Além disso, os autores argumentam sobre a existência de três macro-tendências político-pedagógicas da EA, conservacionista, pragmática e crítica. Uma vez que as duas primeiras estão focadas na educação individual dos sujeitos e fundamentadas na ciência ecológica, Silva e Freitas (2022) apontam a vertente crítica como mais próxima do ideal, posto que apresenta reflexões sobre o modelo econômico e societário do capitalismo, no qual tanto a natureza, quanto os seres humanos são manipulados como instrumentos a fim de se obter lucro. Layrargues e Lima (2014) também sugerem que existe a necessidade de que as pautas ambientalistas levem em consideração esses mecanismos de reprodução social, visto que “a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações sócio-culturais e de classes historicamente construídas.” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p.29).

Dessa forma, Silva e Freitas (2022) também afirmam que outras problemáticas como racismo, colonialidade, patriarcado e gênero necessitam de serem estudados enquanto influenciadores dos problemas ambientais e, além disso, a EA deve agir com o princípio de transformadora e emancipadora dos indivíduos, para que os sujeitos possam ser livres de opressão e situações de vulnerabilidade. Ou seja:

[...] a EA crítica e transformadora é aquela que busca compreender, refletir e teorizar sobre a atividade humana mediada pela natureza e que procura ampliar a consciência por meio do desenvolvimento de uma capacidade analítica. A relação entre teoria e prática humana é que leva à reflexão e a transformação material e da subjetividade do sujeito. Isto posto, esta vertente crítica de EA entende como incompatível ambientalismo e capitalismo. (DA SILVA; DE FREITAS, 2022, p. 6)

Após situar a EA como prática imprescindível na luta anticapitalista, os autores também apresentam a Teoria da Reprodução Social de forma a interligar a educação ambiental com o movimento ecofeminista. Tal teoria explica que a (re)produção de mercadorias, como bens materiais e serviços, está indissociável da (re)produção da vida cotidiana, de forma com que uma não ocorre sem a outra.

A reprodução social é aquela que forma os sujeitos do capitalismo (DA SILVA; DE FREITAS, 2022). Enquanto, no decorrer do tempo, o trabalho assalariado passou a se tornar função do homem, o “capitalismo necessita das mulheres para que reproduzam a força de trabalho e que façam isso baseadas em laços afetivos e na família” (DA SILVA;

DE FREITAS, 2022, p. 13). Ou seja, a mulher exerce um papel primordial na manutenção do capitalismo e, mesmo assim, se apresenta de forma invisibilizada e sem custos para o capital. Os autores apontam que, segundo Batthacharya (2019), existem três principais pontos que interligam as mulheres na reprodução da forma de trabalho, sendo elas a atividade de organizar o lar, prover as refeições e garantir que o trabalhador esteja bem e disposto para trabalhar; atividades de criação das crianças a fim de que elas estejam aptas a se tornarem trabalhadoras no futuro e, por fim, gerar a vida de novos trabalhadores por meio de sua particularidade feminina, a gravidez. Nota-se, então, que essas funções extras exercidas pelas mulheres não geram um gasto extra ao sistema capitalista, visto que a dupla ou tripla jornada de trabalho feminina ocorre como um trabalho não pago, ou, muitas vezes, não é considerado como trabalho por si só. Por fim:

[...] o capitalismo é um sistema unitário, pois a esfera da produção e a esfera da reprodução influenciam-se mutuamente. Isto faz com que acontecimentos de uma esfera reverberem na outra. Nesse sentido, ações nas relações capitalistas da esfera produtiva como por exemplo, cortes de salários, redução de jornada ou desemprego em massa, originam mais trabalho na esfera da reprodução ocasionadas pelo aumento da tensão dentro dos lares, violência contra as mulheres, aumento da taxa de alcoolismo e uma infinidade de consequências que impactam a vida das famílias. (DA SILVA; DE FREITAS, 2022, p. 18)

Dessa forma, Silva e Freitas (2022) argumentam que a vertente crítica da Educação Ambiental deve integrar a Teoria da Reprodução Social para que atue como uma abordagem feminista e popular, levando também em consideração as vidas das mulheres oprimidas pelo patriarcado. Para tal, os autores defendem que o ecofeminismo pode ser utilizado (e alinhado à EA) para articular essas discussões.

Por considerar o ecofeminismo um campo teórico que apresenta uma crítica às formas de dominação e opressão do sistema capitalista patriarcal sobre as mulheres e o meio ambiente, Silva e Freitas (2022) sugerem que

[...] a EA se abra a novas formas interpretativas que privilegiem as perspectivas de gênero, uma vez que há, no mundo inteiro, mulheres que são afetadas por dois tipos de desigualdades: desigualdade no acesso aos recursos e desigualdade no reconhecimento social. As duas questões são constituintes da subalternidade e da vulnerabilidade socioambiental feminina. (p. 21)

Silva e Freitas (2022) citam Shiva (2004; 2021) ao considerarem o ecofeminismo como parte importantíssima da atuação da Educação Ambiental crítica. Dessa forma, nota-se que é possível (e viável) que a Educação Ambiental tenha uma relação mutualística com o ecofeminismo, agregando as discussões e ações políticas de ambas as partes.

### 5.3 Revolução verde

Shiva baseia sua crítica à Revolução Verde na fundamentação para a defesa da agricultura de subsistência. A Revolução Verde é caracterizada: “[..] como um paradigma



tecnológico derivado da evolução dos conhecimentos da química e da biologia, que definiram uma trajetória tecnológica baseada no uso intensivo de insumos químicos.” (SERRA; et. al., 2021). Um dos principais efeitos desse movimento foi a incrementação da produção agrícola e, concomitantemente, o aumento da utilização de agrotóxicos e outros danos ao meio ambiental e social (SERRA; et. al., 2021). Assim, a Revolução Verde, no entendimento da autora, foi uma forma de violência ocidental tanto para a natureza quanto para as mulheres. O mercado do ocidente teria utilizado o desenvolvimento da agrociência para coagir os pequenos agricultores a expandirem sua produção, na intenção de ficarem atados à constante compra dos diversos insumos agrícolas (GANDHI, 2018).

Em relação às mulheres, Shiva afirma que a saída da agricultura de subsistência prejudicou a conexão que existiria entre a natureza e a mulher. Nas pequenas comunidades agrícolas o papel da mulher de cuidado e preservação da natureza era melhor explorado, Shiva critica justamente o afastamento desses dois pontos.

#### 5.4 O movimento Chipko

Apontando posicionamentos mais específicos da autora, destaca-se sua atuação no movimento Chipko. O movimento Chipko tem origem por volta da década de 70 na Índia, onde, após a guerra na fronteira sino-indiana, nota-se o crescimento econômico devido às construções de estradas durante o período de conflito. Isso fez com que diversas empresas madeireiras estrangeiras se interessassem pelo vasto território florestal, desocupando a área dos camponeses que ali residiam. Tais empresas foram mal administradas, fazendo com que as florestas afetadas levassem “a menores rendimentos agrícolas, erosão, esgotou os recursos hídricos e aumentou as inundações em grande parte das áreas circundantes.” (DELPHIPAGES, 2020, s/p).

Esse descontentamento deu início a manifestações da população local, sendo que, primeiramente, o ecoativista Chandi Prasad Bhatt criou a organização Dasholi Gram Swarajya — posteriormente renomeado Dasholi Gram Swarajya Mandal (DGSM) — que visava organizar indústrias pequenas controlada pelos próprios camponeses. Eventualmente, por conta da extração exagerada de madeira, ocorreu uma alteração na intensidade da monção, fato que acarretou em enchentes que tiraram a vida de mais de 200 pessoas (DELPHIPAGES, 2020).

A partir disso, o grupo DGSM tornou-se o principal opositor às grandes indústrias. Unidos ao DGSM, a primeira manifestação Chipko ocorreu na região de Mandal, localizada no vale Alaknanda em 1973. Nessa ocasião, os residentes da área não obtiveram uma certa quantidade de árvores que lhes havia sido prometido a fim de construir ferramentas agrícolas. Vislumbrando que tinham um tratamento diferente ao das grandes indústrias capitalistas, houve revolta e Bhatt levou os moradores até a floresta e lá abraçaram árvores como forma de protesto. Após alguns dias, o governo cedeu sobre a pressão popular e concedeu aquele território aos residentes da área (DELPHIPAGES, 2020).

É nesse contexto que nasce então o movimento Chipko, palavra hindí que significa “abraçar” ou “agarrar-se a”. Posteriormente esse grupo tornou-se ainda mais focado em suas ativistas mulheres, sendo que em 1974 houve mais um protesto na região da vila de Reni. Essa manifestação era contrária à extração de aproximadamente 2000 árvores. Ocorreu uma grande organização coletiva liderada por estudantes, e, no intuito de contornarem a situação, o governo tentou subornar os homens da região para que dessem passagem aos madeireiros. Entretanto, houve a organização das mulheres camponesas da região — lideradas pela ativista Gaura Devi — levando à retirada dos madeireiros da área (DELPHIPAGES, 2020).

Além de terem a principal técnica de abraçar árvores para impedir fisicamente o seu corte, o movimento Chipko conta com atitudes relacionadas ao conceito de **satyagraha**, também conhecida como os preceitos de resistência não violenta elaborados por Mahatma Gandhi. Exemplos disso são jejuns feitos por manifestantes, enfaixar árvores que foram cobertas por resina e até mesmo confiscar ferramentas dos madeireiros sob condição de apenas devolverem caso esses profissionais deixassem a região. As movimentações proporcionaram resultados positivos, destacando-se que em 1980 ocorreu a proibição pelo período de 15 anos da extração de madeira comercialmente no Himalaia de Uttarakhand (DELPHIPAGES, 2020).

Nasce, nessa conjuntura, o interesse de Vandana Shiva pelo movimento Chipko. Shiva começou como voluntária, sendo que retornava todo verão e inverno de seu PhD no Canadá para contribuir com o movimento. A autora comenta que considera que as florestas apresentam beleza e paz, e, visto que é filha de um guarda florestal e uma fazendeira, não haveria como visualizar essa natureza de forma diferente. Ao adentrar o grupo Chipko, cresceu o entendimento de Shiva sobre a floresta como vida, sustento e conhecimento e afirma que tudo que aprendeu sobre a construção de movimentos sociais vem de Chipko (KEJRIWAL; VORA, 2019).

Um dos pontos realçados pela autora é o companheirismo apresentado pelas mulheres desse movimento. Para a Shiva: “se uma mulher estivesse envolvida no protesto, outras cuidariam de seus filhos, vacas, búfalos; e então eles iriam girar. Eu aprendi como você tem que se voltar para dentro de si mesmo para ver quais recursos você tem, ao invés de olhar externamente.” (KEJRIWAL; VORA, 2019, s/p). Outras lições são relacionadas à auto ajuda e solidariedade; Shiva comenta sobre a situação ocorrida em Uttarakhand e como as mulheres se organizaram e confrontaram diversos policiais com lanternas

Ao vê-los, os policiais presentes disseram: “Mulheres tolas, não estão vendo que o sol está brilhando?” Essas lanternas não são para o sol, diziam as mulheres. “Eles são para você”. O slogan que usaram foi “Kya hain jungle ke upkaar? mitti, paani, aur bayaan” (Quais são os presentes das selvas? Solo, água e ar puro). Em outras palavras, as florestas não são resina, madeira e renda. (KEJRIWAL; VORA, 2019, s/p).

Shiva apresenta profundo respeito pelo movimento e constantemente relembra que a maior parte das manifestações realizadas por Chipko são organizadas por mulheres, sendo um claro exemplo de uma prática ecofeminista. Isso também reforça o fato de que para a autora não existe uma cisão entre ambientalismo e ecofeminismo. O ecofeminismo segue ocorrendo como uma prática ambientalista, e não algo que ocorre de forma distanciada (SHIVA, 2021).

## 5.5 Ativismo

Outras ações incluem também a participação de Shiva no julgamento da Monsanto<sup>1</sup> pelo crime de ecocídio — extermínio em grande escala da natureza ou exploração demasiada dos recursos naturais — no Tribunal Internacional de Haia. Entre os anos de 2016 e 2017 ocorreu o Tribunal Civil da Monsanto, no qual Shiva foi uma das promotoras (ROMERAL, 2017). Houve diversas denúncias e testemunhos sobre as consequências dos pesticidas e organismos geneticamente modificados (OGM) para a saúde e natureza, que desencadearam com a Monsanto sendo considerada culpada por ecocídio. Sobre este assunto Shiva afirmou que:

Acredito que está se tornando inaceitável para as pessoas que empresas que cometem crimes e governos desonestos destruam a terra sem se responsabilizar de forma alguma, violando o princípio de que o poluidor deve pagar. Acho que o mundo está se abrindo para entender o **ecocídio** como um verdadeiro crime contra a natureza. (ROMERAL, 2017, s/p.)

Em outra obra, “Unidade contra o 1%: quebrando ilusões, semeando a liberdade”, Shiva apresenta críticas ao capitalismo, patriarcado e gestão ambiental para além do caso de Monsanto, citando principalmente Bill Gates e Mark Zuckerberg. A autora aponta que os bilionários estão em maior ascensão não só se aproximando de posições de liderança similares a chefes de Estado, mas também os ultrapassando (FREITAS, 2019). Shiva acusa Gates de uma falsa filantropia, uma vez que sua atuação na África, por exemplo, coincide com uma nova Revolução Verde, ou seja, com o objetivo de criar

Um monopólio de sementes, que ao mesmo tempo é um monopólio de produtos químicos. **Terra nullius** era a jurisprudência legal na época de **Colombo** e na época da colonização britânica. Ou seja, a terra está vazia, não pertence a ninguém. Então, primeiro declara-se uma coisa vazia, **nullius**. (FREITAS, 2019, s/p.)

Em outra publicação, no livro “Quem alimenta realmente o mundo?” Shiva retoma a ideia de que a produção de alimentos não vem de grandes corporações alimentícias, mas sim da terra, água, polinizadores, sol e microorganismos. Além disso, a autora afirma que 70% da comida no mundo é produzida por pequenos agricultores e, principalmente, mulheres (ACOSTA, 2018). Shiva também critica a forma com que os alimentos perderam o seu caráter de fonte de nutrientes para serem produtos, alvo de especulação e interesse econômico. Essa crítica é reforçada pela autora quando compreende a agricultura familiar

e de subsistência como substituta do modo de produção patriarcal capitalista, visando a diminuição dos problemas ambientais atuais.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, observou-se diversos âmbitos nos quais Vandana Shiva se envolveu a fim de viabilizar uma existência mais justa e ecológica para todos, podendo citar a criação de sua ONG, Navdanya, contra a patenteação de sementes, seu ativismo no movimento Chipko ou sua oposição ao uso de organismos geneticamente modificados e a monocultura. Entre os tópicos apresentados, nota-se a excelência em suas atribuições, visto que a autora é uma referência consolidada ao se tratar de ecofeminismo. A autora é uma das primeiras fontes encontradas ao se pesquisar sobre essa temática nas plataformas online. Isto se deve, em parte, ao seu pioneirismo, juntamente com Maria Mies, que há quase trinta anos têm estudado feminismo e ecologia. Também ao continuar, desde então, a apresentar e discutir o movimento ecofeminista em eventos e entrevistas por toda a parte.

O ecofeminismo de Shiva, bem como seus outros princípios que motivam suas publicações, acaba, também, por ser uma prática que está alinhada com uma mudança radical do sistema econômico capitalista e patriarcal. Ao considerar imprescindível que exista justiça e dignidade entre todos (seres humanos, não humanos e a natureza), assim como um retorno ao modelo de produção de subsistência, Shiva demonstra sua crítica ao capitalismo e, dessa forma, seu ecofeminismo, em companhia de uma educação ambiental crítica, pode ser utilizado como conduta a se seguir a fim de se contrapor e resistir contra um modelo econômico e social que segrega, domina e oprime todos os seres vivos.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, Araceli. **“A comida é o maior problema de saúde que há no mundo”**: entrevista com Vandana Shiva. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/188-noticias/noticias-2018/578380-a-comida-e-o-maior-problema-de-saude-que-ha-no-mundo-entrevista-com-vandana-shiva>.

ANGELIN Rosângela. **Mulheres e ecofeminismo**: Uma abordagem voltada ao desenvolvimento sustentável. Universidad en Diálogo: Revista de Extensión, v. 7, n.1, p. 51-68, 2017.

BATTHACHARYA, Tithi. O que é a teoria da reprodução social? Revista Outubro, n.32, p.100-113, 1. sem. 2019. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/o-que-e-a-teoria-da-reproducao-social/>.

CAPUZZI, Lucia. **Vandana Shiva**: “Difundir a arte de dar”. 2022. Traduzido por Luisa Rabolini. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/622492-vandana-shiva-difundir-a-arte-de-dar>. Acesso em: 28 set. 2022.

DELPHIPAGES. **Movimento Chipko**: história, causas, líderes, resultados e fatos. 2020. Disponível em: <https://delhipages.live/pt/estilos-de-vida-e-questoes-sociais/movimentos-e-tendencias-sociais/chipko-movement>.

DA SILVA, Lisiana Lawson Terra; DE FREITAS, André Luis Castro. Educação ambiental crítica e ecofeminismo: uma potente lente epistemológica para uma educação ambiental popular e feminista. *Horizontes*, v. 40, n. 1, p. e022037-e022037, 2022.

FREITAS, Andrea Cunha. **Vandana Shiva**: “Temos de destruir o mito de que a tecnologia é uma religião que não pode ser questionada”. 2019. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/594334-vandana-shiva-temos-de-destruir-o-mito-de-que-a-tecnologia-e-uma-religiao-que-nao-pode-ser-questionada>.

GANDHI, Anuradha. Ecofeminismo. In: GANDHI, A. **Sobre as correntes filosóficas dentro do movimento feminista**. 2. ed. Nova Cultura, 2018. p. 61-66.

HUERQUEN, Coletivo. **Vandana Shiva aposta no Ecofeminismo**. Disponível em: <https://outraspalavras.net/sem-categoria/vandana-shiva-aposta-no-ecofeminismo/>.

KEJRIWAL, Saahil; VORA, Rachita. **In Conversation With Dr Vandana Shiva**: Chipko Taught Me Humility. 2019. Disponível em: <https://feminisminindia.com/2019/10/15/vandana-shiva-interview-chipko-movement/>

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente e Sociedade*, São Paulo, v.17, n.1, p.23-40, mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/f/asoc/a/8FP6nynhdZ4hYdqVFdYRtx/?format=pdf&lang=pt>.

MEADOWS, Donella H.; MEADOWS, Dennis; RANDERS, Jorgen; BEHRENS III, William. The limits to growth: a report to the club of Rome (1972). *Google Scholar*, v. 91, 1972.

PULEO, Alicia. What is ecofeminism?. *Quaderns de la Mediterrània*, v. 25, p. 27-34, 2017.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

ROMERAL, Diego Fernández. “**Colocam a humanidade no limite**”: Para Vandana Shiva, Monsanto é culpada de ecocídio. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/186-noticias/noticias-2017/569325-colocam-a-humanidade-no-limite-para-vandana-shiva-monsanto-e-culpada-de-ecocidio>.

SERRA, Letícia Silva; MENDES, Marcela Ruy Félix; SOARES, Maria Vitória de Araújo; MONTEIRO, Isabella Pearce. Revolução Verde: reflexões acerca da questão dos agrotóxicos. **Revista Científica do Centro de Estudos em Desenvolvimento Sustentável da Undb**, São Luís, v. 1, n. 4, p. 2-25, 9 abr. 2021. Semestral.

SHIVA, Vandana. La mirada del ecofeminismo. **Polis: revista latinoamericana**, Santiago, v.9, p.1-10, 2004. Disponível em: <https://journals.openedition.org/polis/7270>.

SHIVA, Vandana. **As mulheres e a construção do novo mundo**. [S.l.]: Fronteiras do pensamento, 2013. 1 vídeo (2 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XcKx-uE4xrw>.

SHIVA, Vandana; MIES, Maria. **Ecofeminismo**. Editora Luas, 2021.

SILIPRANDI, Emma. Ecofeminismo: contribuições e limites para a abordagem de políticas ambientais. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, v. 1, n. 1, p. 61-71, 2000.

YAMASAKI, Mayumi. Novo Panorama Ambiental Global da ONU alerta: sobrevivência na Terra está ameaçada. *Jornal da USP*, São Paulo, 12 mar 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=229464>.

# ANÁLISE DE CONCEITOS SOCIOAMBIENTAIS ENTRE ALUNOS E PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SALVADOR- BAHIA

*Data de aceite: 01/02/2023*

**Isabelle Pedreira Déjardin**

**RESUMO:** O objetivo deste artigo consistiu em analisar conceitos de sustentabilidade, meio ambiente e educação ambiental entre alunos e professores de uma escola pública de ensino fundamental localizada no bairro do Cabula, em Salvador, Bahia. Foram aplicadas entrevistas com quatro professores das turmas do turno matutino dos Temas Transversais de Cidadania, Meio Ambiente e Ciência e Tecnologia. Questionários mistos foram aplicados com um total de quarenta alunos das respectivas turmas. As questões motivadoras das entrevistas e questionários envolvendo temas socioambientais foram: O que você entende por sustentabilidade? Para você, o que é meio ambiente? O que é educação ambiental? Os resultados apontaram a diversidade dos problemas socioambientais contemporâneos bem como os desafios e potencialidades dos sujeitos em suas práticas educativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; escola; meio ambiente.

## ANALYSIS OF SOCIAL AND ENVIRONMENTAL CONCEPTS BETWEEN STUDENTS AND TEACHERS OF A PUBLIC SCHOOL IN SALVADOR- THE CAPITAL OF BAHIA STATE

**ABSTRACT:** The aim of this article is to analyze the concepts of sustainability, environment and environment education among students and teachers of a public elementary school in Cabula neighborhood in Salvador the capital of Bahia State. Thus, interviews were applied to four teachers of the classes from the morning shift: Citizenship, Environment, Science and Technology Main Themes. Mixed questionnaires were applied to forty students selected from the respective classes. The motivating questions with respondents and involving social-environmental issues were: What do you mean by sustainability? For you, what is the environment? The results point of the diversity of social-environmental problems in the contemporaneity, as well as the challenges and potentiality of teachers and students in these educational practices.

**KEYWORDS:** Highlighting education; school; environment.

## 1 | INTRODUÇÃO

Temas socioambientais têm sido intensamente discutidos na contemporaneidade. Em nível acadêmico e científico o debate se amplia, suscitando tensões, polaridades e controvérsias, especialmente em contextos econômicos mais pragmáticos da atualidade, como os de desenvolvimento e progresso. Abordar a problemática ambiental/socioambiental é buscar superar as polêmicas que envolvem processos mais amplos de conhecimento, indo além das visões reducionistas, fragmentadas e disciplinares da contemporaneidade que acabam separando as questões sociais das ambientais, e vice-versa. Em pleno século XXI e diante de problemas socioambientais crescentes, torna-se visível a necessidade de reconhecer as bases éticas de convívio e respeito nas relações entre sociedade e natureza. Assim sendo, define-se a sustentabilidade como um conceito plurifacetado que envolve não somente os ecossistemas e seus processos, mas especialmente o bem-estar das sociedades e comunidades sustentáveis em suas dimensões sociais, econômicas e políticas (DIEGUES, 2003).

Reconhecendo a importância dos temas socioambientais para as escolas públicas brasileiras de ensino básico, os documentos oficiais que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Temas Transversais elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) afirmam que a realidade socioambiental deve ser apreendida pelos sujeitos através da educação, tendo em vista que esta contribui para formar cidadãos aptos a intervir nos problemas socioambientais de cunho local e global (BRASIL, 1998). Com isso, são enfatizadas as atitudes individuais e coletivas na formação de valores para a cidadania, incluindo a necessidade de considerar as relações desenvolvidas com a natureza. Infere-se que o objetivo seja formar cidadãos para a vida e para o mundo, capazes de atuarem em suas próprias comunidades e nos sistemas biológicos e culturais nos quais estão inseridos.

Diante dessas considerações, a sustentabilidade, o meio ambiente e a educação ambiental foram elementos de análise de pesquisa de campo realizada entre setembro a dezembro de 2014 em uma escola pública situada no bairro do Cabula, em Salvador, Bahia. Pelas suas características urbanas, econômicas, sociais, territoriais e ambientais, o Cabula e bairros do entorno vêm passando por diversas transformações ao longo de sua história de ocupação (FERNANDES; LIMA, 2013). Nesse contexto está inserida a Escola Estadual Visconde de Itaparica, unidade pública de ensino fundamental que funciona nos três turnos. Além das disciplinas obrigatórias, existem temas específicos que integram a formação desses alunos, com destaque para os Eixos Temáticos de Cidadania, Meio Ambiente e Ciência e Tecnologia.

A partir de pesquisa de campo, o objetivo deste artigo é analisar conceitos de sustentabilidade, meio ambiente e educação ambiental entre alunos e professores da escola investigada. Com base no entendimento de que a educação disciplinar do presente tem contribuído para separar, dissociar e disjuntar fenômenos de seu contexto (MORIN,



2000), dificultando a compreensão da integralidade da vida humana no planeta, partiu-se do pressuposto de que os entrevistados tenderiam a separar as questões sociais das ambientais, naturalizando conceitos quando se referissem ao meio ambiente. Na próxima seção, adentra-se na discussão desses resultados.

## 2 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escolha pela Escola Estadual Visconde de Itaparica como *lócus* de pesquisa deu-se de forma não probabilística, dada a própria abordagem qualitativa adotada. Esse tipo de amostragem se caracteriza pela utilização de critérios escolhidos pelo pesquisador, não apresentando fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente de critérios pessoais e subjetivos (GIL, 1999). Essa unidade educacional foi fundada em 1954 por meio do exército brasileiro, e está localizada na Rua Silveira Martins, s/n, bairro do Cabula, ao lado do 19º Batalhão de Caçadores (19º BC).

Assim, foram aplicadas entrevistas semiabertas com quatro professores das turmas do turno matutino dos Eixos Temáticos citados: com 40 alunos selecionados entre as respectivas turmas, foram aplicados questionários mistos (VERGARA, 2009). As perguntas motivadoras junto aos entrevistados e que envolveram a sustentabilidade, o meio ambiente e a educação ambiental foram: O que você entende por sustentabilidade? Para você, o que é meio ambiente? O que é educação ambiental? Dos 40 alunos que responderam aos questionários, 95% disseram morar na localidade do Cabula e entorno, estando divididos da seguinte forma: 45% em São Gonçalo do Retiro; 17,5%, no Cabula; 17,5% em Engomadeira; 5% em Estrada das Barreiras; 5% em Nova Sussuarana; 5% em outros bairros do entorno do Cabula e 5% em outros bairros de Salvador. Do total de alunos respondentes, 57,5% foram do sexo masculino e 42,5% do sexo feminino. A faixa etária predominante foi a de 13-14 anos (42,5%), seguida da faixa de 15-16 anos (37,5%). As outras duas faixas etárias com percentuais menores foram: 10-12 anos (15%) e mais de 16 anos (5%).

Participaram dos questionários 20 alunos de duas turmas de 6º ano, do Eixo Temático de Meio Ambiente; 10 alunos de uma turma de 8º ano, do Eixo Temático de Cidadania; e 10 alunos de uma turma de 9º ano, do Eixo Temático de Ciência e Tecnologia, temas escolhidos pela relevância apresentada para a pesquisa. Sobre os quatro professores que participaram da pesquisa, três foram do sexo feminino e um do sexo masculino, todos na faixa etária de 41-50 anos. A formação acadêmica em nível de graduação deste grupo foi de 75% em Letras e de 25% em Pedagogia, sendo que a formação acadêmica em nível de pós-graduação dividiu-se em duas especializações: 75% do curso de Metodologia do Ensino da Pesquisa e Extensão em Educação e 25% do curso de Educação Inclusiva. Dos quatro professores pesquisados, metade possuía até um ano de tempo de docência na escola; a outra metade, mais de 10 anos. Na pesquisa, os alunos estão representados de

A1 a A40; os professores como P1, P2, P3 e P4.

## 2.1 Meio ambiente nas práticas pedagógicas: diferentes percepções

Para P2, o tema de meio ambiente tem sido bastante explorado em sala de aula pelos professores e com os funcionários das empresas, além de se mostrar salutar para o bem-estar das pessoas:

Acho que o meio ambiente está muito em pauta, as pessoas estão trabalhando muito com esse tema em sala de aula, as empresas também estão discutindo esse tema com os funcionários, tendo cuidado para que as pessoas tenham uma vida mais saudável e preservem o ambiente em que a gente vive (P2).

É na diversidade de conhecimentos produzidos com os alunos que as falas dos sujeitos projetam o aprendizado e as experiências que desenvolvem com o meio ambiente, de modo a suscitar a complexidade inerente ao tema. Por isso mesmo, pode se originar da multiplicidade de perspectivas que os mesmos manifestam. Do total de 40 alunos, apenas um (2,5%) pertencente ao 6º ano não soube responder o que é meio ambiente. Nesse caso, 40% dos alunos respondentes citaram os elementos naturais para definir o meio ambiente, como água, plantas, mar, árvores, ar, flores, frutos, fauna, animais, florestas, matas, flora, alimentos, esquecendo-se, talvez por falta de entendimento, de que esse ambiente comporta, ao mesmo tempo, as sociedades e a si mesmos. Apesar de os alunos terem listado uma gama significativa de elementos naturais, não houve qualquer referência aos parques localizados especificamente no Cabula ou em áreas próximas, como o Jardim Botânico (Mata dos Oitis), situado no bairro de São Marcos; Parque Teodoro Sampaio, que fica no bairro de Mata Escura; ou a área de reserva ambiental do 19º BC, que fica ao lado da escola.

Então, os elementos citados pareceram “soltos”, descontextualizados no tempo e no espaço, como de um local imaginário para os alunos, e não de uma natureza conhecida pelos moradores da localidade. Apesar de 80% dos alunos respondentes morarem em bairros como São Gonçalo do Retiro, Cabula e Engomadeira, não foi feita nenhuma referência às áreas verdes preservadas de mata atlântica que estão localizadas próximas às suas moradias. Esses parques e reservas comportam diversidade de flora e fauna, inclusive o da Mata dos Oitis que desenvolve ações locais de educação ambiental. Também a reserva do Cascão, dentro da área do 19º BC, recebe visitantes com trilha local guiada por militares.

Os elementos naturais citados pelos alunos fazem parte dos ecossistemas que abrigam a diversidade biológica e também a cultural – enquanto sistema sociocultural. Esses ecossistemas incluem, em suas dinâmicas de organização da vida e dos seres vivos, as interações ocorridas entre os humanos e o meio ambiente e entre o ambiente com as outras espécies ali presentes, constituindo a visão multicêntrica de meio ambiente (FLORIANI, 2009). Para P3, todos os elementos se relacionam permanentemente, suscitando essa

perspectiva: “Meio ambiente é tudo o que nos cerca, que faz parte da Terra, seres vivos, não vivos, que contribuem e participam da vida de todos, dos relacionamentos” (P3).

Nesse contexto, o meio ambiente também pode ser entendido “como um campo de conhecimento e significados socialmente construídos, que é perpassado pela diversidade cultural e ideológica e pelos conflitos de interesse” (JACOBI, 2005, p. 244). Na visão de Maturana e Varela (1995), o meio ambiente é também uma forma de conhecimento, e conhecer é, segundo os autores, uma dinâmica constante de aprendizado e interação, na qual a autonomia do sujeito não pode ser reduzida a determinismos biológicos ou implicações naturais, sobretudo diante da dinâmica dessas relações.

Em relação aos resultados da pesquisa, o meio ambiente idealizado é aquele espaço que se mostra conservado e livre da sujeira e poluição causadas pela ação do homem. Infere-se que, para que esse meio ambiente deixe de ser aquilo que se mostra na realidade desses sujeitos – meninos e meninas habitando, em sua imensa maioria, em bairros com condições precárias de infraestrutura, serviços públicos, coleta de lixo e saneamento ambiental, caso dos bairros de São Gonçalo do Retiro e outros do Cabula e entorno – é preciso que ele seja o seu contrário. A30 exprime com precisão como essa dualidade pode fazer parte de uma mesma percepção socioambiental: “É uma parte que ainda existe no mundo que ainda não está poluído, também um lugar onde a gente vive” (A30).

Nesse sentido, o aluno diz que o meio ambiente pode ser um lugar que existe no mundo, mas que ainda não foi poluído, incluso o lugar em que se vive; conclui-se, portanto, que este último já se encontra poluído, ainda assim fazendo parte do mesmo espaço físico. Para A29, o meio ambiente tem um sentido de ser uma coisa e outra: apesar de utilizar o termo ou, o aluno indicou ambos ao mesmo tempo; a natureza e o ambiente de moradia, conforme sua fala: “Meio ambiente para mim é toda a natureza ou ambiente onde vivemos”. Alguns alunos informaram que as pessoas estão incluídas nesse meio, como na frase de A19: “O meio ambiente é a natureza, os seres vivos e as pessoas”. Na maioria das respostas, contudo, generalizou-se o meio ambiente a partir de um entendimento naturalista, teórico, físico e espacial, por isso menos integrativo, considerando a ideia de que quem fala é o aluno-cidadão em processo formativo.

Para A25, meio ambiente é um lugar de ampla limpeza e grandes árvores no qual você vive, e não um lugar em que nós vivemos, podendo sugerir uma idealização das condições de negação da realidade vivenciada: “É um lugar que você vive, e que tem grandes árvores limpas com essa ampla limpeza”. O mesmo se pode dizer da fala de A16: “Um lugar limpo com árvores, flores, com grama e rios e animais”. Que lugar é esse? Um lugar desprovido da presença humana e dos problemas socioambientais? Ou uma cidade (ou região) em que os cidadãos e as políticas públicas demonstrem preocupação e preparo para lidar com a natureza, no esforço em minimizar a multiplicidade de impactos causados sobre o meio ambiente e seus ecossistemas, proporcionando maior qualidade de vida para

seus habitantes? A frase de A10 fornece pistas de que, para os alunos, existem relações de troca por uma melhor qualidade de vida, na qual as sociedades também se beneficiam: “O meio ambiente é uma das causas que ajuda a gente o ambiente dá aquilo que nos fortalece”.

Parece visível que, para os alunos, mesmo o planeta (ou mundo) necessita dessa qualidade e proteção, ainda que dependentes de algumas ações, apesar de não ficarem claros os meios que dispõem para alcançá-las. Conforme P1:

A minha concepção é de que o meio ambiente é tudo o que está à nossa volta, e é um ambiente que tem que ser preservado, à risca, principalmente para as gerações vindouras, não estamos preservando, nós, que já temos aí uma idade até um pouco mais avançada, quero dizer, até a consciência vem a partir das pessoas, a pessoa que tem dezoito anos hoje, a exemplo, o jovem, vai preservar o meio ambiente pras gerações futuras, para o planeta na verdade (P1).

Reconhecendo o meio ambiente como tudo o que nos circunda, incluindo o planeta, P1 comenta que a geração atual não está conseguindo realizar essa proteção de maneira eficiente cabendo aos jovens essa tarefa árdua. É nessa perspectiva que a solução dos problemas ambientais “tem sido considerada cada vez mais urgente para garantir o futuro da humanidade e depende da relação que se estabelece entre sociedade/natureza, tanto na dimensão coletiva quanto na individual” (BRASIL, 1998, p 169). Muitos dos problemas socioambientais da Região do Cabula e entorno surgem em meio aos processos desordenados de ocupação urbana, nos quais as comunidades locais acabam incorrendo em ações de desmatamento e descarte inadequado de resíduos, provocando um aumento da poluição de leitos de rios, córregos, represas e mananciais, impactando a sobrevivência dos remanescentes das áreas verdes do município, como afirmam Nunes e Souza (2007).

É visível o desconhecimento por parte de comunidades do Cabula e entorno no que se referem aos rios, represas, parques e outros recursos ambientais presentes na localidade, mostrando que a maioria da população jovem desconhece a história do bairro e a importância dos valores socioculturais e ambientais locais, muito em parte decorrente das políticas públicas que não valorizam as ações e noções de pertencimento sociocultural (SILVA, 2011). Isso demonstra a necessidade de políticas públicas que incentivem outros atores sociais a valorizar as comunidades que protegem o meio ambiente, cabendo aqui uma referência especial aos territórios religiosos e quilombolas do Cabula e entorno, nos quais se preza a proteção dos elementos naturais do meio ambiente como símbolo de riqueza cultural e espiritual. Portanto, se a sustentabilidade é um fenômeno social que irá ganhar força no novo milênio, é também uma força geradora de possibilidades.

## **2.2 Sustentabilidade para além do senso comum**

Como se apresentam os conceitos de sustentabilidade socializados em sala de aula na Escola Estadual Visconde de Itaparica? Do total de 40 alunos, 82,5% responderam

o que entendiam por sustentabilidade. Dos que não souberam responder (17,5%), 15% foram alunos de 6º ano e 2,5% (um aluno) de 8º ano. “São recursos necessários, é como já diz o nome, sustentabilidade, é uma sustentação, é um recurso necessário, que tem que ser conscientizado por todos, está entendendo, em relação justamente ao planeta, ter um planeta sustentável, fazer práticas sustentáveis, entendeu, muitas coisas necessitam justamente dessa questão da sustentabilidade” (P1). A partir das palavras de P1, é possível recuperar o conceito de sustentabilidade que coloca as práticas de sustentabilidade dos sujeitos como processo, e não como fim, caso do desenvolvimento econômico, que visa o crescimento econômico e não a sustentabilidade das comunidades, em um sentido ético que transcenda a religação com as comunidades tradicionais, como bem destaca Diegues (2003).

Ainda assim, é preciso lembrar que, em muitos casos, os sujeitos incorrem na separação entre uma sustentabilidade que advoga, por um lado, uma preocupação estritamente voltada para o meio ambiente, sem considerar, por outro ângulo, que “sustentabilidade”, *per si*, carrega multidimensionalidades e ambiguidades, elementos que fazem parte de um mesmo modelo de sistema econômico. Aliás, o tipo de modelo econômico do qual se vem tratando da reciclagem de resíduos e do uso e reuso de materiais domésticos, como descritos por P1 e P2, respectivamente:

Uma das coisas claras na contemporaneidade é a questão da reciclagem, a reciclagem vem justamente trazer uma sustentabilidade, um tipo de sustentabilidade para o nosso planeta, para o dia a dia, pras pessoas, porque se reciclando está procurando sustentar, não é? Sustentar um ambiente saudável pra viver (P1).

“Sustentabilidade, eu acho que as pessoas estão discutindo muito também nas escolas e nas empresas, é também o tratamento de coisas que não deveriam ser descartadas, para que não prejudiquem o meio ambiente” (P2). P1 relaciona a reciclagem com a qualidade de vida do planeta, destacando sua importância no contexto contemporâneo, já que reciclar é buscar sustentar as pessoas em um ambiente saudável para viver. “Eu trabalho muito com os meninos a coisa da sustentabilidade, trabalhando os oito R do consumo consciente, pedindo pra eles reciclar, reutilizar, responsabilizar-se” (P4). Portanto, a ordem é reciclar, reutilizar e não descartar, tanto mais quanto possível. Mas o que dizer da produção de bens de consumo, sempre maior à medida que se desenvolvem e crescem economicamente as sociedades?

Para P3, é possível aproveitar sem desperdiçar, e reaproveitar, evitando o consumo excessivo; para P4, o governo tem responsabilidade, ao não incentivar a reciclagem de livros ao final de três anos de uso, como nas falas a seguir, respectivamente: “Sustentabilidade eu acho que é você conseguir aproveitar sem desperdiçar, você usar sem usar o necessário, entende, não comprar em excesso, não gastar em excesso, e reaproveitar o que puder” (P3):

A mesma coisa lá na escola, às vezes eu fico vendo que tem muitos livros ali simplesmente jogados e o governo poderia fazer o quê? Fazer uma central de reciclagem no final dos três anos que o livro dura três anos, e eles recolherem todos esses livros pra reutilizarem, para fazerem cadernos, para fazerem outros livros, mas na verdade isso não acontece (P4).

Em meio à importância desses processos, tem-se uma difícil equação a ser resolvida pela sustentabilidade e que, ao final das contas, não fecha, dados os problemas socioambientais da atualidade. Como exemplo, o problema da escassez e ingerência da água, saneamento ambiental, poluição e tratamento do lixo, que aparecem interligados em um mesmo contexto complexo de sociedade. Como dissociar esses elementos da realidade socioambiental vivenciada por alunos moradores de bairros carentes que apresentam elevados índices de precariedade?

A turma de 9º ano foi a que mais associou os conceitos de sustentabilidade aos processos de reciclagem, especificamente à reutilização de materiais. Destes 10 alunos, 40% o fizeram, ainda que sem demonstrar uma reflexão crítica sobre as práticas de descarte de resíduos, como A32: “Reutilizar o que achar que não serve” e A34: “Tudo aquilo que reutilizamos”. Para A35, é a: “Reutilização de todo o material” e para A37: “Reciclar com os colegas”. Pela frase que A36 elaborou: “Preservar enquanto tem”, infere-se que o meio ambiente e os recursos naturais possuem um sentido de escassez, ora porque os humanos o estão exaurindo, ora porque em breve irá faltar ou desaparecer, pressupondo a necessidade de preservação. Mas de que modo esses alunos, em processo formativo, podem organizar suas ideias em torno de um tema que suscita reflexão, diálogo, habilidades e ação por parte do cidadão?

Nesse sentido, a educação tem um papel preponderante, contribuindo para uma visão de educação interdisciplinar na qual a ciência, a tecnologia, a sociedade e o meio ambiente possam ser dialogados em prol de uma sustentabilidade na formação escolar de ensino fundamental. Quando Morin (2000) analisa os sete saberes necessários para a educação do futuro, enfatiza que as sociedades humanas precisam de compreensão mútua. Por isso, o caminhar de respeito e ética das relações permite que se alcancem a convivência com as outras pessoas, a sustentabilidade do planeta e a solidariedade entre os indivíduos, na perspectiva de uma formação responsável, sustentável e emancipatória. “Sustentabilidade pra mim é a gente cuidar do nosso planeta, cuidar do que temos pra que isso permaneça durante muito tempo, ou seja, tornar o nosso planeta, a nossa sociedade, cuidar dos recursos naturais, pra que a gente tenha isso em longo prazo, tem que se reeducar, na verdade a gente precisa se reeducar pra tornar o nosso planeta sustentável, porque a gente sabe que vários recursos naturais eles podem acabar, então e a gente tem quem começar a cuidar disso” (P4).

## 2.3 Educação ambiental: redefinindo o papel da educação

Ao estabelecer uma reflexão crítica sobre os modos contemporâneos de produzir, consumir água e sobre os produtos e energia utilizados – alvo de estudos no âmbito da sustentabilidade – favorece-se também as discussões em torno de atitudes e práticas transformadoras da realidade socioambiental: a educação ambiental. Vale lembrar que a Portaria nº 1.128 de 27 de janeiro de 2010, em seu artigo 2º, estabeleceu que todas as disciplinas com a denominação de Educação Ambiental ou Estudos Ambientais sejam suprimidas nas matrizes curriculares da escola pública da rede estadual de educação básica do estado da Bahia (BAHIA, 2010). Nessa perspectiva, é urgente desenvolver “um trabalho de Educação Ambiental que contemple as questões da vida cotidiana do cidadão e discuta algumas visões polêmicas sobre essa temática” (BRASIL, 1998, p. 169).

Educação ambiental, de uma maneira em geral, eu acho que deveria começar desde a casa, porque você aprende desde criança a não jogar papel no chão, quando você tem já essa cultura, acho que nem precisaria existir uma disciplina de educação ambiental (P3).

Na fala de P3, emerge uma das questões polêmicas que dizem respeito à educação ambiental nas escolas: ser aplicada como disciplina ou como tema transversal. No caso da Escola Estadual Visconde de Itaparica, pelo fato das diretrizes da educação ambiental (BAHIA, 2010) já terem determinado a extinção da educação ambiental como disciplina da estrutura curricular do ensino básico no estado da Bahia, cabe aos professores o trabalho transversal com os alunos. P3 afirma que se já fosse incutida uma formação familiar (logo cultural) voltada para o meio ambiente, exigindo da criança hábitos que não prejudiquem a natureza, como evitar jogar papel no chão, não seria necessário que houvesse uma disciplina específica sobre o tema. Como essa situação não ocorre, as crianças, que irão se tornar brevemente alunos nessas unidades de ensino, não saberão lidar com as questões da educação ambiental se não for por intermédio das escolas, cabendo aos professores, portanto, a tarefa em proporcionar aos alunos outras formas de repensar suas atitudes para com o meio ambiente. Isso se confirma em outra fala de P3:

Mas, assim, na educação a gente procura trabalhar esses conceitos, e muitos mostram que não têm essa cultura, então o professor tem que trabalhar pra que pelo menos ele repense os seus atos, onde eles vivem (P3).

De acordo com Jacobi (2003), as próprias características da educação ambiental possibilitam que se repensem as práticas sociais e o papel dos professores como articuladores desse processo. Para Jacobi (2003, 2005), a educação ambiental representa um espaço importante no qual se possam repensar as práticas sociais e o papel dos professores como articuladores desse processo. Esse ponto fica evidente na fala de P2, quando acredita que a educação ambiental seja um tema importante para os professores trabalharem em sala de aula, fazendo com que desde cedo as crianças aprendam a cuidar

do meio ambiente:

Educação ambiental eu acho que é um bom tema também para se trabalhar em sala de aula, que engloba todos esses assuntos sobre meio ambiente, é bom principalmente para as crianças que estão começando, para que eles saibam mais tarde cuidar do meio ambiente, não é? (P2).

Cuidar do meio ambiente, ter solidariedade com os outros e com a vida no planeta, seguindo os passos da responsabilidade, são objetivos da educação ambiental. O Fórum Internacional de Organizações Não governamentais e Movimentos Sociais (1992) afirma que a educação ambiental associa-se à sustentabilidade, em um processo de aprendizagem que prioriza o respeito a todas as formas de vida. Assim sendo, alunos e professores podem compartilhar uma sociedade mais justa, sustentável e responsável na esfera socioambiental.

Educação ambiental pra mim está muito ligada com a sustentabilidade, porque o que é que vai acontecer, a gente precisa, como eu já falei antes, se reeducar pra poder cuidar do meio ambiente, não só a gente como ser individual, mas mobilizar também a nossa casa, a coletividade, a comunidade [...] então em relação à água, em relação diretamente à energia, ele diz que você tem também que se responsabilizar por tudo o que acontece em nosso planeta, então a educação ambiental ela está muito ligada à sustentabilidade (P4).

Conforme P4, a educação ambiental é um processo que deve mobilizar o indivíduo e a coletividade, fazendo com que as pessoas se responsabilizem pelo que acontece no planeta e em sua própria casa. De modo contrário a um processo educativo que distancia o teórico do prático, a educação ambiental cidadã envolve a sociedade, os indivíduos e os saberes ambientais, implicando uma educação ambiental voltada para a transformação crítica da realidade social (LOUREIRO et al., 2003). Pelo que foi visto nas falas dos alunos respondentes – que acabaram idealizando um meio ambiente limpo, repleto de árvores e natureza, organizado e cuidado, diferentemente do que estão acostumados a ver e sentir em suas comunidades – o meio ambiente aparece de forma naturalizada, destituído da problemática socioambiental que lhe é inerente, dificultando, portanto, a compreensão da crise ambiental da atualidade. Nessa perspectiva, Loureiro et al. (2003) acrescentam que a cidadania é um processo crítico, permanente, reflexivo e participativo, contribuindo para a construção de uma educação ambiental emancipatória e uma cidadania plena no âmbito do paradigma ecológico.

Então justamente é você essa educação ambiental, serve isso e educação ambiental serve também pra sustentabilidade e outros meios de recursos naturais pra sobrevivência da espécie na terra (P1).

Conforme P1, se a educação ambiental é você mesmo, o que os alunos estão aprendendo sobre educação ambiental socializada em sala de aula? Estão conseguindo associá-la às práticas sustentáveis? Do total de 40 alunos, 82,5% responderam o que é



educação ambiental. Dos que não souberam responder (17,5%), 15% foram alunos de 6º ano e 2,5% (um aluno) de 8º ano. Assim, do total de alunos, 27,5% mencionaram a questão do lixo ou a necessidade de limpeza do ambiente, tendo sido 20% de alunos de 6º ano e 7,5% de 9º ano. Nesse quesito, fica comprovado, mais uma vez, que as práticas educativas dos professores têm incentivado, em sala de aula, a necessidade de limpeza das ruas e ações que evitem que se jogue lixo no chão, para não poluir o meio ambiente. Os alunos demonstraram motivação para apontar esses temas.

Dos 10 alunos de 8º ano, 40% destacaram o respeito pela natureza. Dessa turma de alunos, 30% utilizaram respostas semelhantes, como os alunos A23, A25 e A27, em que a educação ambiental aparece como uma novidade na educação, já utilizada por alguns países, tendo sido proposta em 1999 no Brasil, como afirmaram. Do total de 40 alunos, 10% citaram o mundo ou o planeta no centro da preocupação da educação ambiental: 5% alunos de 6º ano e 5% de 9º ano, sendo que os primeiros utilizaram a expressão mundo ou terra, e os últimos o planeta. No que dizem A20 e A21, um aspecto relevante para a complexidade da problemática socioambiental é que a relação entre a vida na Terra (nesse caso, a sobrevivência) e o que se tem que aprender para cuidar do meio ambiente, não deixando essa vida acabar: “Precisamos aprender que se desmatar a vida na terra acabará” (A20); “É respeitar o meio ambiente, porque sem ele não iremos sobreviver”.

A educação ambiental serve justamente pra conscientizar as pessoas sobre a importância de um ambiente mais saudável, um ambiente lógico, que todos têm que compartilhar, pra essa geração, pras gerações futuras, então a educação ambiental envolve você conhecer o ambiente em que vive, saber a necessidade de ter um ambiente fértil e sólido e com qualidade de vida e você passar pra essas gerações vindouras que não tem muita consciência sobre o meio ambiente (P1).

Para A39, educação ambiental é: “Não jogar lixo em meio de plantações em gramas parques, com o saneamento básico fazendo parte da educação ambiental”. A39 diz que o saneamento ambiental faz parte da educação ambiental, atingindo especialmente parcelas da população mais vulneráveis e menos assistidas pelo poder público, caso desses moradores dos bairros do Cabula e entorno, conforme visto. Aliás, muitos dos problemas socioambientais da Região do Cabula e entorno surgem em meio aos processos desordenados de ocupação urbana, nos quais as comunidades locais acabam incorrendo em ações de desmatamento e descarte inadequado de resíduos. Isso provoca um aumento da poluição de leitos de rios, córregos, represas e mananciais, impactando a sobrevivência dos remanescentes das áreas verdes do município (NUNES; SOUZA, 2007).

[...] a partir até do momento em que o menino não escreve uma palavra correta, ao invés dele apagar ele vai e arranca a folha, destaca a folha e joga fora, então ali na verdade ele não está tendo uma educação ambiental porque ele está simplesmente, principalmente porque na minha sala eu não vi nenhum caderno que fosse, é, reciclado, todos na verdade não vinham também com o selo de que estava sendo cuidado no meio ambiente, que aquele caderno

ajudava a sustentabilidade do planeta, então na verdade a partir do momento quanto mais folhas ele gasta mais árvores vão ser desmatadas, então na verdade a gente precisa inculcar isso nesses meninos [...] P4.

Diante do que diz P4, é possível constatar o potencial político e pedagógico que a educação ambiental tem, já que a maioria dos sujeitos atentou para a importância de cuidar da natureza, do meio ambiente e das outras pessoas. Entretanto, para P4, a educação ambiental ainda não caminha como deveria, invocando a necessidade dos alunos terem maior conhecimento sobre o assunto. Na ótica do que diz P4, apesar dos alunos informarem nos questionários que desejam um planeta melhor, com ruas limpas, respeito pela natureza e um meio ambiente com qualidade de vida, na prática, ainda compram cadernos sem selo de sustentabilidade e arrancam folhas desnecessariamente, exigindo não somente que mais cadernos sejam comprados como mais árvores sejam cortadas, contribuindo para degradar o meio ambiente. Essa não é uma característica predominante do modo atual de produção e consumo? Para P4, isso não é educação ambiental. Também P1 faz críticas, em dois momentos distintos, em relação a essa suposta falta de consciência ambiental por parte dos alunos:

Eles vivem no meio ambiente, mas não valorizam, às vezes não sabem o valor de cada... ser vivo que tem no planeta, está entendendo, cada meio de vida, eles não sabem de onde vêm, aliás, alguns não sabem nem pra que vieram (P1).

É um conjunto de fatores que fazem com que eles não tenham uma melhor consciência ambiental, entendeu, mas a prática educativa, o continuar é que vai justamente clarear essas questões pra certos alunos, ou certo cidadão, na verdade eles não têm educação necessária ainda pra que valorizem a questão da sustentabilidade, do meio ambiente etc etc. (P1).

Conforme P1, a maioria dos alunos não se dá conta do valor da existência da vida no planeta terra, sequer tem conhecimento do seu próprio valor. A partir dos argumentos que P1 e P4 oferecem, sinalizando o nível de dificuldades que os alunos apresentam para compreender e conceber a prática desse tema, a educação ambiental deveria comportar, primeiramente, as bases críticas do processo de pertencimento e construção da identidade dos sujeitos, como bem apontam Dias e Carneiro (2012).

Apartir disso, poderiam agir para a transformação, protagonizando novas ações diante da diversidade de dificuldades econômicas, ambientais e sociais. Segundo Dias e Carneiro (2012), a transformação sociocultural é um passo dado para a formação de uma cidadania que tangencia as questões socioambientais, implicando uma cidadania participativa por parte dos discentes. A questão relevante é saber como alunos e professores encontram-se integrados na totalidade desse meio ambiente, considerando que um dos objetivos da educação ambiental é o comprometimento do cidadão em interpretar a realidade na qual está inserido. Sem isso, não parece ser possível produzir conhecimentos interdisciplinares sobre problemas socioambientais que se originam na contemporaneidade e que retornam

para o modo de vida dessas mesmas sociedades.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apartir de pesquisa de campo realizada em uma escola pública de ensino fundamental do bairro do Cabula, em Salvador, Bahia, foram analisados conceitos de sustentabilidade, meio ambiente e educação ambiental entre alunos e professores que responderam questionários e participaram de entrevistas. Ao tratar de natureza e meio ambiente, a maioria dos alunos, ao invés de contextualizar com suas próprias realidades locais, acabou por naturalizar e idealizar seus elementos. Desse modo, foram exaltados mais os aspectos físicos e biológicos que são explorados em sala de aula do que as significativas áreas verdes preservadas de mata atlântica do Cabula e entorno. Os professores também não se referiram à presença e importância desses parques, reservas, matas e represas para o contexto em que vivem 95% de seus alunos.

Ainda assim, a maioria dos alunos acredita na responsabilidade para com o meio ambiente e todos os professores afirmaram estimular atitudes sustentáveis em sala de aula, inclusive acreditando em uma melhor qualidade de vida. Todos os professores incluíram os processos de reciclagem quando se referiram à sustentabilidade, associando-a em suas práticas pedagógicas e educativas a um futuro melhor para as próximas gerações. A partir de alguns elementos citados por alunos e professores, é possível afirmar que o lixo indevidamente coletado e tratado, os desmatamentos, a poluição, a ausência de cuidado para com as pessoas e o meio ambiente constituem parte da complexidade de uma crise socioambiental na contemporaneidade. Esses elementos não podem ser reduzidos e isolados quando o que se pretende é analisar o modo como nossa sociedade vive e interage no mundo. Diante disso, percebe-se que muito ainda pode ser feito nas escolas públicas de ensino fundamental para alcançar a compreensão da realidade que se pretende transformar.

### REFERÊNCIAS

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Portaria n. 1.128, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a Reorganização Curricular das Escolas da Educação Básica da Rede Pública Estadual. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, n. 20, p. 12-13, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Temas Transversais: meio ambiente**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DIAS, D. S. S.; CARNEIRO, S. M. M. Contribuições para a formação da consciência socioambiental cidadã nos anos iniciais do ensino fundamental. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL. 9. 2012. **Anais eletrônicos...** Disponível em: [www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/.../830](http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/.../830)>. Acesso em: 20 jun. 2017.

DIEGUES, A. C. **Sociedades e comunidades sustentáveis**. São Paulo: NUPAUB-USP, 2003.

FÓRUM INTERNACIONAL DE ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS E MOVIMENTOS SOCIAIS. Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global. In: **Tratado das ONGs**; aprovado no Fórum Internacional de Organizações Não-Governamentais e Movimentos Sociais, no Âmbito do Fórum Global ECO-92. Rio de Janeiro: Eco, 1992, p. 193-196.

FERNANDES, R. B.; PENA, J. S.; LIMA, J. de B. Cabula: entre produção do espaço e especulação. In: SILVA, Francisca de Paula Santos da (Org.). **Turismo de base comunitária e cooperativismo**: articulando pesquisa, ensino e extensão no Cabula e entorno. Salvador: EDUNEB, 2013. p. 53-68.

FLORIANI, D. Educação ambiental e epistemologia: conhecimento e prática de fronteira ou uma disciplina a mais? **Pesq. Educ. Ambient.**, v.4, n. 2, p. 191-202, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, mar. 2003.

JACOBI, P. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

LOUREIRO, C. F. B. et al. (Org.). **Cidadania e meio ambiente**. Construindo os Recursos do amanhã, v. 1. Salvador: Centro de Recursos Ambientais, 2003.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas para o entendimento humano. Campinas: Psy II, 1995.

MORIN, E. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NUNES, E.; SOUZA, D. M. de. Educação e território: estratégias de desenvolvimento local na periferia de Salvador. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 9, 2007, Porto Alegre. **Los problemas del mundo actual**: soluciones y alternativas desde la Geografía y las Ciencias Sociales. Porto Alegre, 2007.

SILVA, F. de P. S. da et al. Incubação de operadora de receptivos populares especializada em roteiros turísticos urbanos alternativos no bairro do Cabula e entorno, em Salvador-Ba. In: CONGRESSO LUSO-AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. 11. 2011. Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: CONLAB, 2011. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/site/anaiscomplementares#F> Acesso em: 08 mar.2017.

VERGARA, S. C. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

# A ORALIDADE DAS CRIANÇAS DE QUATRO ANOS DE IDADE E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO

*Data de aceite: 01/02/2023*

### **Elieusa de Sousa Silva Filgueiras**

Mestra em Ensino. Pelo Centro Universitário-Univates-RS. Professora Substituta da Universidade Estadual da Região Tocantina do Sul do Maranhão-UEMASUL

**RESUMO:** O trabalho se delineou a partir de uma pesquisa com o objetivo de investigar as estratégias de ensino e o desenvolvimento da oralidade de crianças de quatro anos a partir de um projeto de leitura desenvolvido em Imperatriz/MA. Buscou-se no estudo de caso, interagir com a professora investigada, respeitando a fala da criança com escuta acolhedora. As estratégias de ensino desenvolvidas estimularam a fala das crianças através da ludicidade, da participação e interação. A habilidade oral da criança deve ser favorecida, entendendo a criança como participativa, autora e constituidora de várias linguagens. Para a construção dos dados, utilizou-se entrevista semiestruturada, observação participante, diário de campo para o registro do acompanhamento em campo, como também registros fotográficos. Para a análise dos dados, optei por uma aproximação com a

técnica análise de conteúdo, Várias foram as situações de ensino que buscaram desenvolver a oralidade das crianças, dentre muitas, a música, pela qual se evidenciou a identificação e a compreensão da professora quanto aos aspectos relacionados à Educação Infantil, pois ao planejar e desenvolver esta estratégia houve o respeito às crianças, a oferta e a oportunidade de momentos significativos de aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Estratégias de Ensino. Oralidade.

**ABSTRACT:** The work progressed through a research with the aim of exploring the strategies of teaching and development of orality in four year old children on a lecture project elaborated in Imperatriz/MA. The case-study looked for an interaction upon the analyzed teacher respecting the children's voices with a nurturing approach. The strategies of teaching developed in the research encouraged the children's voices throughout playfulness, participation and interaction. The oral ability of the child must be favored, understanding the child as participative, author and constituent of multi-languages. For the structuring of the data it was used the partially organized interview,

participant observation, field diary for field activities and photographic records. For the data analysis, I opted for a technical approach of content. There were many situations where the methods pursued the children orality development, among others, music, which evinced the teacher's identification and comprehension regarding the aspect of early child education, so for planning and build up this strategy there was respect for the children, the offer and opportunity of meaningful learning moments.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho decorre de uma pesquisa de dissertação realizada no ano de 2015, intitulada: Estratégias de Ensino e o Desenvolvimento da Oralidade de Crianças de Quatro Anos: Possibilidades a partir de um Projeto de Leitura Desenvolvido em Imperatriz/MA. Teve como objetivo: investigar as estratégias de ensino e o desenvolvimento da oralidade de crianças de quatro anos a partir de um projeto de leitura desenvolvido em Imperatriz/MA.

O estudo aconteceu em uma escola de Educação Infantil, através de observação da atuação de uma professora em relação ao desenvolvimento de estratégias de ensino junto à turma de crianças de quatro anos de idade, a partir de um projeto de leitura. Trabalhar com projeto de trabalho na escola implica delinear, desenhar, percorrer um novo caminho que, por sua vez, pode levar a outros até então não imaginados. Zabala (2002) corrobora quando destaca o projeto de trabalho como uma postura de comunicação dos resultados em uma atuação consequente, em uma ação que leva a modificar o meio, contrariando o que ele chama de uma atividade ingênua. O essencial é que esse movimento de aprendizagem científica parta da experiência da criança; todavia, para isso, os atores do processo – professores, diretores, coordenadores, família, entre outros – precisam mediar uma intervenção com condições de criar um ambiente para a criança repensar suas potencialidades de aprendizagem de investigação para que consiga solucionar problemáticas significativas que se coadunem com a proposta.

Considerando isso, o papel do professor passa a ser de contribuir com as relações e situações de aprendizagens, fornecendo elementos que façam com que as crianças encontrem significado naquilo que estão fazendo, como destacam Barbosa e Horn (2008, p.85): “O professor tem a possibilidade de reinventar o seu profissionalismo, de sair da queixa da sobrecarga do isolamento, da fragmentação de esforços, para criar um espaço de trabalho cooperativo, criativo e participativo”. Seu papel vai além de transmitir conteúdos das disciplinas; ele deve entender o caminho traçado pela criança, dentro do contexto cultural, cognitivo, afetivo e social em que essa criança está inserida. É de suma importância que o professor tenha clareza da sua função dentro desse processo, para que saiba como intervir a fim de garantir a sistematização e a formalização do pensamento das crianças acerca dos conhecimentos, compreendendo-os e utilizando-os de forma a contribuir com o desenvolvimento de suas possibilidades.

Acredita-se que as estratégias de ensino utilizadas pelo professor de Educação Infantil

precisam favorecer o processo de toda a prática educativa, levando em consideração o contexto vivenciado pela criança, a dinâmica do espaço educativo, assim como, a realidade da turma. Nesse sentido, a relação da professora com o desenvolvimento das estratégias de ensino deve ocorrer através de ações desafiadoras que possibilitem o desenvolvimento da aprendizagem das crianças e, aos poucos, rompam com as velhas práticas pedagógicas enraizadas na sua trajetória pessoal e profissional.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização da pesquisa, optei pela abordagem qualitativa, uma vez que ela não busca generalizar os dados, mas entender o fenômeno tal como ele acontece. Em suas bases teóricas, reconhece o sujeito como um ser de consciência, privilegiando-o e apresentando a realidade social como um movimento de construção humana. Assim, entendo que os sujeitos envolvidos em uma pesquisa se apresentam como principal recurso na busca a que se propõe a pesquisa e “privilegiam essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Compreendo que essa abordagem me possibilitou buscar um recorte da realidade, enxergando-a de forma natural e dentro do seu contexto real. Permitiu-me uma inserção participativa e me apresentou o ambiente como instrumento importante. Assim, pude ter melhor configuração e entendimento do problema aqui investigado, bem como das várias possibilidades e contextos ali existentes, privilegiando um desvendar da realidade nos aspectos mais significativos e essenciais da prática pedagógica, possibilitando-me, ainda, investigar a descrição dos fatos de forma subjetiva e indutiva dos dados colhidos, o que torna o processo tão importante quanto os resultados.

Com a pesquisa, investiguei, analisei e relatei os dados do contexto social e natural de uma escola de Educação Infantil, por meio de meu contato com a prática pedagógica de uma professora no desenvolvimento de estratégias de ensino que favoreceram a oralidade de crianças de quatro anos de idade a partir do trabalho com um projeto de leitura. A opção foi pelo estudo de caso, o qual me pareceu ser o mais adequado para esta investigação. Afirma Yin (2001, p.21) “o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”. No entanto, foi nos diálogos e nas reflexões com a professora que a pesquisa se viabilizou, possibilitando um olhar reflexivo sobre a prática e todo o contexto em sala de aula.

Escolhi realizar a pesquisa com crianças na faixa etária de quatro anos de idade devido às várias possibilidades, expressões e potencialidades que a criança vivencia nesse momento. São expressões como fala fluentemente, experimenta inserir novas palavras no seu vocabulário, gosta de conversar e cantar, responde facilmente às perguntas que lhe são feitas, tem maior capacidade de concentração. Nesse sentido, ela aprecia contar e

ouvir histórias. Além disso, é uma fase rica em curiosidades, favorecendo as perguntas, o que na verdade é um exercício da linguagem oral, e tem prazer em ouvir a si própria. Esse exercício da oralidade oportuniza um movimento expressivo da imaginação. Desse modo, é uma criança que domina e coordena suas ações, está mais sociável na escola, comunica-se de forma mais clara, com ideias sobre o mundo de forma mais contextualizada. Facci (2006, p. 15) ressalta que nessa faixa etária a criança “[...] apossa-se do mundo concreto dos objetos humanos”, ou seja, ela se encontra mais presente e de forma mais envolvida no contexto em que vive. Nesse aspecto, há um processo de interação ativa entre a criança e o mundo que a cerca. Considero, assim, um momento importante e estimulador para o desenvolvimento da oralidade.

Como instrumentos de pesquisa, utilizei a observação participante, o diário de campo, a entrevista semiestruturada, gravações de áudio e fotografias.

A opção por vários instrumentos de pesquisa na obtenção dos dados foi importante por contribuir para a extração do maior número de informações, das mais variadas formas e dos vários momentos desta investigação, uma vez que, no momento da análise dos dados, recorreu-se aos materiais que fizeram lembrar o campo de pesquisa e voltar a ele por meio desses registros.

Para a análise dos dados, fiz a opção por uma aproximação com a técnica “Análise de Conteúdo” proposta por Bardin (2011). Iniciei pela pré-análise, que a autora propõe como momento de organização dos dados, ou seja, a sistematização das ideias. Todo esse momento foi conduzido pela “leitura flutuante”, apresentado pela autora como a fase em que somos invadidos pelo texto, possibilitado pelo contato com os escritos.

Acredito que o método escolhido de abordagem qualitativa e todos os instrumentos utilizados para esta investigação contribuíram para que eu pudesse obter o êxito ao qual me propus, absorvendo do campo de pesquisa as inquietações que me levaram até lá.

## **ESTRATÉGIAS DE ENSINO E A ORALIDADE DAS CRIANÇAS**

Entendemos como estratégias de ensino, os instrumentos valiosos capazes de contribuir para a dinamização do ensino, uma vez que oportuniza uma prática que torna o processo de ensino um momento potencializador dos saberes e das habilidades das crianças, entre muitas, a oralidade. Bem como sedimentam conhecimentos numa relação mútua, baseada na construção coletiva e fundamentada em objetivos claros que respondam às necessidades mais diversas apresentadas no universo da Educação Infantil. Dessa forma, Rinaldi (1999, p. 113) apresenta, através do “Currículo Emergente”, uma proposta com experiências que leva em consideração o interesse das crianças, estabelecendo uma relação baseada na escuta – não apenas na fala –, na qual, as hipóteses, juntamente com a investigação curiosa da criança, são valorizadas e potencializadas.

Nessa perspectiva, as estratégias de ensino baseiam-se na valorização da criança,



estimulando o desenvolvimento do pensar, tendo na sua participação a capacidade de gerar novos saberes, a partir de estratégias que buscam desenvolver nas crianças uma relação de comunicação mútua, “que alimenta sentimentos de responsabilidade e de inclusão” (SILVA, 2011, p. 25), respeitando suas capacidades, numa compreensão de que as hipóteses do trabalho devem ser elaboradas a partir do contexto da sala de aula, considerando, em especial, os conhecimentos trazidos pelas crianças.

Várias foram as situações de ensino que buscaram desenvolver a oralidade das crianças envolvidas no projeto de leitura, dentre muitas, a música, o teatro, as rodas de conversa, os olhares, os saberes, as práticas de uma professora, as falas e outras histórias que contribuíram e oportunizaram às crianças momentos em que a oralidade assumiu um papel importante no processo de aprendizagem. Santos e Farago (2015) salientam que um processo de educação ativo, ao propiciar situações de exploração das habilidades comunicativas das crianças, pode ser considerado um provocador de aprendizagens significativas.

Destaca-se a música como estratégia de ensino, uma vez que no seu desenvolvimento ficou evidente a identificação e a compreensão da professora quanto a aspectos relacionados à Educação Infantil, pois ao planejar e desenvolver esta estratégia de ensino contemplando as áreas de conhecimento para a Educação Infantil, especialmente o conhecimento musical, houve o respeito às crianças, a oferta e a oportunidade de momentos significativos. Nesse sentido, Maffioletti (2008, p. 6) ressalta: “[...], a música torna-se uma brincadeira e sua função social deriva das possibilidades que ela tem de criar imagens, representações, valores e significados”. Nessa compreensão, ao utilizar a música de modo lúdico, criou-se um ambiente gratificante e atraente, integrando-se os vários saberes, inclusive o desenvolvimento da oralidade.

“[...] *Se ele for pequeno, mas forte, ele consegue*”. (Fala de Matheus, 4 anos, diário de campo, 24 de fevereiro de 2015)

Essa fala corresponde a um momento em que a música “A Canoa Virou” estava sendo cantada e, durante a música, eram acrescentados os nomes de quem estava na roda. Ao incluírem o nome da professora, esta perguntou: “*Será que um peixinho tão pequeno conseguiria me tirar do fundo do mar?*” Apesar do silêncio e dos olhares que se cruzaram, Matheus ousou e respondeu: “*Se ele for pequeno, mas forte, ele consegue*”. A professora, potencializando e instigando a fala de Matheus e das demais crianças, acrescentou, perguntando: “*Muito bem! Mas como assim, forte?*” Matheus, reafirmando a fase em que se encontra – pensamento, descoberta e curiosidade –, respondeu: “*Se comer muito, nadar bastante, ele consegue sim*”. Dessa forma, com as crianças usando do seu potencial criativo e imaginário e com a intervenção coerente e participativa da professora, a música – uma das estratégias de ensino desenvolvida pela professora e favorecedora do desenvolvimento da oralidade se revela como uma possibilidade em potencial para o

exercício da oralidade, relacionando a fala ao pensamento e à imaginação.

Através da música, a criança vai criando novas possibilidades para o seu pensar, desenvolve uma sensibilidade além da capacidade auditiva. Embora algumas manifestações sejam próprias da criança e de suas necessidades, suas expressões, nas várias linguagens que se entrelaçam com a música, tornam-se bens culturais de comunicação e socialização, em que a criança vai interagindo com o meio em que vive.

Em relação a esse aspecto, Rinaldi (1999, p. 114) destaca:

Sua necessidade e direito de comunicar-se e interagir com outros emerge ao nascer e é um elemento essencial para a sobrevivência e identificação com a espécie. Isso provavelmente explica por que as crianças sentem-se dispostas a expressarem-se dentro do contexto de uma pluralidade de linguagens simbólicas.

Dessa forma, os significados produzidos em um momento desses na escola – em que a música é utilizada brincando como estratégia de ensino para desenvolver a linguagem oral – criam também um sentimento e um movimento próprio da infância, a ludicidade, já que, enquanto brincadeira, a música vai oferecendo um mundo permeado por significados e linguagens que a criança entende e em que pode entrar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A habilidade oral da criança deve ser favorecida, entendendo a criança como participativa, autora e constituidora de várias linguagens capaz de envolver-se e contribuir com o seu processo de aprendizagem. Dar-lhes voz e ouvi-las não implica fazer tudo ao modo da criança, mas atribuir importância àquilo que as torna importantes, tornando relevante o que consideram interessantes, estabelecendo uma relação de diálogo e respeito o que contribui para a construção de espaços significativos e ricos em aprendizagens.

Assim, com a estratégia música, a professora estimulou o exercício da fala, favoreceu o desenvolvimento da oralidade, além de provocar a participação e a comunicação coletiva. Percebe-se, pois, que entende a música como uma forma de conhecimento capaz de valorizar o potencial da criança, considerando as relações vivenciadas no ambiente infantil, compreendendo e entendendo a criança como construtora de suas aprendizagens, ou seja, atribuindo a importância necessária à participação das crianças.

Acrescento, ainda, que, através desta estratégia, pude conhecer e perceber a professora com uma prática comprometida com a participação e a valorização da criança ao planejar a partir do interesse apresentado pelas crianças. Utilizou linguagens e recursos diferentes, em momentos que a ludicidade se fez presente, dando significado às habilidades trazidas pelas crianças e adquiridas no desenvolvimento da estratégia, entre elas a oralidade.

Assim, o estudo apresentou que as estratégias de ensino desenvolvidas estimularam a fala e a curiosidade das crianças através da ludicidade, da participação e da interação.

A professora buscou estabelecer relações com outros saberes e, desse modo, as crianças iam trazendo novos elementos que mantinham vivo o diálogo entre elas. Como também, valorizou-se e oportunizou-se a fala das crianças, contribuindo para o desenvolvimento da oralidade, uma vez que a participação através da oralidade foi transformada em situações de ensino planejadas, oportunizando o desenvolvimento dessa habilidade.

Portanto, a partir desse estudo, houve um processo de educação recíproco e interativo entre a professora e as crianças. Quanto ao desenvolvimento da oralidade, aconteceu pautado numa prática pedagógica, na qual, consideramos os interesses, os espaços disposto a acolher e auxiliar para o desenvolvimento das diferentes habilidades das crianças, especialmente, a da oralidade. Tudo aconteceu considerando significativamente aquilo que a criança traz carregado de conhecimento e sentimento – suas linguagens – contribuindo com o seu processo de saber, de interação e de partilha.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Sousa. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed: 2008.

BIKLE, Sari, K; BOGDAN, Robert. C. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

FACCI, Marilda G. D. Os estágios do Desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio-histórica. In: DUARTE, Newton; ARCE, Alessandra (Orgs.); ROSSLER, João Henrique... et al. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**. As contribuições de

RINALDI, Carlina. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem Linguagens da Criança: a abordagem de ReggioEmilia na Educação da Primeira Infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, p. 113-127, 1999. Cap.5.

SANTOS, Maria Gabriela da Silva; FARAGO, Alessandra Corrêa. O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, SP, v. 2, n. 1, p. 112-133, 2015. Disponível em: <[unifafibe.com.br/.../arquivos/cadernodeeducacao/.../06042015200343.p...](http://unifafibe.com.br/.../arquivos/cadernodeeducacao/.../06042015200343.p...)>. Acesso em: 16 fev. 2016.

SILVA, Jacqueline Silva da. **O Planejamento no Enfoque Emergente: Uma experiência no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, RS, 2011.

XIV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Painel: A perspectiva Lúdica na Educação da Infância**. MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque (Coord.). Porto Alegre: PUC/RS, 27 a 30 abr. 2008. Disponível em: <[https://aprocuradabatidaperfeita.files.wordpress.com/.../artigo\\_endipe](https://aprocuradabatidaperfeita.files.wordpress.com/.../artigo_endipe)>. Acessem: set, 14

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

# A ORGANIZAÇÃO DAS COLETIVIDADES PARA UMA GESTÃO DE SALA DE AULA

*Data de aceite: 01/02/2023*

### **Giovani de Paula Batista**

Curitiba. Departamento de Acompanhamento Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação. Licenciatura em Educação Física, especialista em Educação Física Escolar, Mestre e Doutor em Educação

### **Angela Harmatiuk**

Curitiba. Departamento de Acompanhamento Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação. Licenciatura em Pedagogia, especialista em Pedagogia Escolar, Mídias Integradas na Educação, Coordenação Pedagógica e PDE/SEED

### **Alexandre Rafael do Bomfim Almeida**

Curitiba. Departamento de Acompanhamento Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação. Licenciatura em Filosofia, Especialista em Administração Escolar e Mestrando em Ensino da Filosofia

### **Jamaira Jurich Pillati**

Curitiba. Departamento de Acompanhamento Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação. Licenciatura em História, Mestre em História, Cultura e Identidades e Doutoranda em Educação

**RESUMO:** A partir da proposta de formação continuada entre pares para os docentes da educação básica, desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná por meio do programa de grupo de estudos Formadores em Ação, mediante encontros semanais, foi oportunizada junto aos cursistas do grupo de estudos a análise, reflexão acerca da importância e o desenvolvimento de contratos pedagógicos (regras e combinados) para suas respectivas salas de aula, e demais temas concernentes à organização das coletividades por meio da jornada gestão de sala de aula, com duração trimestral. Para apresentação de alguns resultados, estabeleceu-se como objetivo para este artigo apresentar estratégias para organização da coletividade em sala de aula a partir de um programa de formação continuada em serviço. O percurso metodológico desenvolvido é de abordagem qualitativa e está pautado nos estudos de Zanella (2009) o que permitiu a interpretação dos dados coletados nas implementações do programa de formação desenvolvido. Dentre os resultados alcançados por meio do desenvolvimento de regras de convivência e regras pedagógicas na assembleia de classe encontram-se o

maior nível de responsabilidade por parte dos estudantes nas tomadas de decisões, deste modo ficou evidenciado por parte dos estudantes determinadas atitudes esperadas em sala de aula. Os educandos passaram a ter maior clareza em relação às expectativas colocadas sobre eles vinculadas às atitudes e procedimentos esperados para o bom andamento pedagógico das aulas, o que contribui com o professor para uma melhor gestão de sala de aula e para o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade de cada um, possibilitando ações conscientes, planejadas e direcionadas para a aprendizagem mais efetiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão de sala de aula, regras pedagógicas, assembleia de classe, formação entre pares.

**ABSTRACT:** Based on the proposal for peer education continuing for basic education teachers, developed by the State Secretariat for Education and Sport of Paraná through the study group program Trainers in Action, through weekly meetings, it was provided with the students of the study group the analysis, reflection on the importance and development of pedagogical contracts (rules and agreements) for their respective classrooms, and other topics concerning the organization of collectivities through the classroom management day, with a quarterly duration. In order to present some results, the aim of this article was to present strategies for organizing the community in the classroom based on an in-service continuing education program. The methodological course developed is of a qualitative approach and is based on the studies of Zanella (2009) which allowed the interpretation of the data collected in the implementations of the developed training program. Among the results achieved through the development of coexistence rules and pedagogical rules in the class assembly are the greater level of responsibility on the part of students in decision-making, thus it was evidenced by the students' certain attitudes expected in the classroom. The students began to have greater clarity in relation to the expectations placed on them linked to the attitudes and procedures expected for the good pedagogical progress of the classes, which contributes with the teacher to a better management of the classroom and to the development of autonomy and responsibility of each one, enabling conscious, planned and directed actions for more effective learning.

**KEYWORDS:** Classroom management, pedagogical rule, class assembly, peer education.

## INTRODUÇÃO

A gestão de sala de aula é caracterizada pela interação entre professor, estudante, o processo de ensino e o conteúdo trabalhado. Ou seja, é um processo caracterizado pelo desenvolvimento de boas práticas pedagógicas que almejam o alcance dos objetivos de aprendizagem de modo eficaz e contextualizado à realidade de sua atuação profissional.

Dentre os aspectos que caracterizam a gestão de sala de aula encontram-se a organização das coletividades, gestão do tempo, relacionamento interpessoal e formas de comunicação, trabalho com o conhecimento, utilização de estratégias de ensino e de aprendizagem, organização do espaço físico, estabelecimento de regras e combinados, formas de engajamento dos estudantes nas atividades de aprendizagem, entre outras estratégias que possibilitam um ambiente de sala de aula propício à aprendizagem de

todos.

Por compreender a necessidade de se ofertar um programa de formação continuada que propicie aos docentes da rede estadual de educação do Paraná desenvolverem ações que permitam uma melhor gestão de sala de aula, a Secretaria de Estado da Educação – Seed - ofertou aos professores por meio do programa Formadores em Ação<sup>1</sup>, uma jornada de dez encontros acerca da temática gestão de sala de aula, realizada no primeiro trimestre de 2022, conforme o calendário letivo da secretaria.

O referido programa de formação continuada tem como princípio a valorização das aprendizagens oriundas de experiências docentes no processo de formação, permitindo aos professores durante os encontros semanais a socialização e a troca de experiência entre pares. Assim, o trabalho pedagógico adquire um caráter coletivo em que, junto com os colegas de profissão, cada profissional tem a oportunidade de investigar a própria prática com a intenção de desenvolver estratégias de trabalho que contribuam para a melhoria da qualidade das aulas ofertadas.

Dada a ausência de programas de formação continuada que trabalhem com a gestão de sala de aula, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná oportunizou aos professores cursistas a reorganização do trabalho pedagógico em favor da aprendizagem dos alunos, sobretudo no que diz respeito a estratégias para delimitação de regras e combinados em sala de aula. Diante disso, optou-se por apresentar neste artigo resultados referentes ao segundo encontro da jornada de gestão de sala de aula em que é tratado a organização da coletividade em sala de aula. Para tanto, estabeleceu-se como objetivo para este artigo apresentar estratégias para organização da coletividade em sala de aula a partir de um programa de formação continuada em serviço.

## **A GESTÃO DE SALA DE AULA**

Ao discutir as características que uma aula deve apresentar, Wiggins e McTighe (2021) lembram que a compreensão por parte do professor de aspectos essenciais como propósito da aula, características de aprendizagem dos estudantes, estratégias de engajamento adequadas e metodologias de ensino que promovam maior autonomia dos estudantes frente à aprendizagem são importantes para que uma boa aula possa acontecer.

Outro aspecto importante a respeito de uma aula refere-se a organização do trabalho pedagógico, de modo a propiciar aos estudantes situações de aprendizagem que possibilitem a transferência do conhecimento para diferentes contextos, bem como a aplicação do conteúdo aprendido.

Cabe ressaltar que o desenvolvimento de uma aula não é responsabilidade exclusiva do professor, há também neste processo a parcela do estudante que precisa conhecer suas atribuições e se tornar corresponsável por seu processo de aprendizagem. Ou seja, ele é

<sup>1</sup> O programa Formadores em Ação é composto por jornadas trimestrais. Cada jornada é composta por dez encontros semanais com período de duração síncrona de 1h e 40min de forma online.

corresponsável pelo andamento da aula.

No que diz respeito à atuação docente Vasconcelos (2002) lembra que dentre as atribuições do professor na construção de uma gestão de sala de aula está a organização das coletividades, ou seja, para além do alinhamento ao currículo e do desenvolvimento de uma proposta metodológica adequada, também cabe aos docentes conseguir organizar a classe de modo a desenvolver as atividades propostas. Sendo assim, é fundamental que os professores organizem momentos de combinados junto às turmas, de modo que todos tenham conhecimento sobre o que pode e o que não pode ser feito durante as aulas, reconhecendo o impacto que as próprias ações exercem sobre o ensino mediado pelo professor.

Nesta perspectiva o desenvolvimento de assembleias de classe<sup>2</sup> possibilita democraticamente, que os alunos estabeleçam regras e combinados a serem efetivados durante as aulas. A realização desses momentos favorece o comprometimento dos educandos, que se configura em um conjunto de aprendizagens instrumentais visando o desenvolvimento de capacidades de socialização, relação e descoberta (ESCARDÍBUL; NOVELLA, 2002). Para tanto, estes momentos e espaços precisam ser organizados de modo que permitam a reflexão acerca dos problemas que acontecem no cotidiano, dando oportunidade para que os alunos participem das tomadas de decisões sobre os temas e ações que dizem respeito às suas rotinas dentro e fora de sala de aula.

Menciona-se, ainda, que a construção de combinados junto aos estudantes implicam no estabelecimento de valores e formas de conduta. Os limites entrelaçados por tais combinados não devem ser apenas interpretados no seu sentido negativo: o que não pode ser feito ou ultrapassado. “Mas ser entendido no seu sentido positivo: o limite situa, dá consciência de posição ocupada dentro de algum espaço escolar. Nas assembleias as pessoas, inspiradas por princípios, elaboram as regras que melhor os traduzem na prática” (LA TAILLE, 2009, p. 268).

Dentre as regras que podem ser trabalhadas junto aos estudantes em sala de aula visando uma melhor organização das coletividades, encontra-se às regras de convivência, compreendidas como convenções estabelecidas para um melhor convívio social, e as regras pedagógicas, caracterizadas como ações estratégicas combinadas pelo professor com a turma no processo de construção do conhecimento.

Dentre as sugestões de combinados pertencentes às regras de convivência estão: assiduidade e pontualidade nas aulas, momentos de saídas para beber água e ir ao banheiro, situações em que se pode utilizar o celular, situações e dias em que os estudantes devem trazer materiais solicitados pelo professor, utilização de uniforme, momentos em que se deve aguardar a fala do professor, situações em que é permitida mudança de lugar, necessidade de aguardar o docente em sala durante a troca de professor, manutenção do

---

<sup>2</sup> As assembleias de classe foram desenvolvidas pelos cursistas com as suas turmas para estabelecerem regras de convivência e regras pedagógicas.



ambiente limpo, necessidade de se agir de forma respeitosa com os colegas, professor e demais profissionais da escola.

Já entre as sugestões de combinados referentes às regras pedagógicas encontram-se: a necessidade do estudante levantar a mão e aguardar o momento de participação na aula, realizar as atividades propostas em sala de aula, fazer as avaliações propostas individuais e/ou em grupo, nas situações de dúvidas, reler a questão antes de perguntar, tentar realizar a atividade de diferentes formas antes de chamar o professor, entregar as atividades completas, ouvir com atenção a explicação do professor, apresentar questionamentos diante de dúvidas sobre o conteúdo trabalhado, realizar a autoavaliação da atividade antes de entregar a mesma para o professor.

A realização dos combinados acima apresentados, pode apontar caminhos para que o docente possa construir em parceria com os estudantes regras que permitam uma melhor convivência em sala de aula, é também uma oportunidade para que os estudantes possam desenvolver maior autonomia e responsabilidade sobre o que acontece em sala de aula. Pois como ressalta Boruchovitch e Gomes (2019, p.28) “a aprendizagem requer um trabalho conjunto do professor e de cada aluno. [...] observar cada aluno para conhecê-lo e poder ajudá-lo. É um trabalho progressivo e constante”.

Neste sentido, uma melhor organização da coletividade na gestão de sala de aula, possibilita caminhos para que o docente possa acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes, fazendo intervenções pedagógicas que possibilitem avanços na aprendizagem ao invés de se preocupar exclusivamente com situações de comportamento que em diversos momentos podem ocupar a maior parte do tempo de aula.

Para maior compreensão de como este processo pode acontecer mediante um programa de formação continuada de professores, encontra-se apresentado na continuidade deste artigo além do caminho metodológico desenvolvido na pesquisa, os resultados do trabalho implementado pelos professores com os estudantes voltados para efetivação de regras e combinados para uma boa gestão de sala de aula.

## **CAMINHO METODOLÓGICO**

Esta pesquisa de abordagem qualitativa (ZANELLA, 2009), permite o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando acerca dos limites e possibilidades de um fenômeno observado, neste caso, o segundo encontro da jornada de gestão de sala de aula do programa de formação continuada Formadores em Ação.

O programa de formação continuada apresentado neste artigo foi desenvolvido no primeiro trimestre de 2022 e contou com a participação de 908 professores da rede estadual de ensino do Paraná, divididos em turmas com aproximadamente 20 cursistas.

A condução dos trabalhos foi realizada por alguns profissionais da Rede Estadual de Ensino, denominados de Professor Formador. Estes docentes participaram semanalmente

de dez encontros formativos de forma remota com técnicos da Seed para conhecerem e vivenciarem temas que deveriam ser trabalhados com os cursistas.

Com relação aos encontros, o primeiro foi destinado ao acolhimento e apresentação geral do programa e o décimo encontro foi organizado para o compartilhamento das boas práticas desenvolvidas no decorrer da jornada, os demais encontros dos formadores com os cursistas seguiu a seguinte estrutura: i) retomada e análise do encontro anterior; ii) apresentação do tema e conceitos principais a serem trabalhados no encontro; iii) vivência individual ou coletiva do tema trabalhado; iv) socialização das produções construídas; v) avaliação do encontro realizado; vi) encaminhamentos para o encontro da próxima semana; vii) encerramento reflexivo do momento formativo.

A gestão do tempo dentro de cada encontro foi pensada de modo a oportunizar aos participantes momentos de mão na massa, em que os cursistas têm a oportunidade de vivenciar na prática o que inicialmente foi teoricamente discutido.

Durante as reuniões o formador buscou instigar os cursistas a colocarem em prática os temas trabalhados, adequando e customizando frente às suas realidades e demandas de trabalho. Os encontros dos técnicos da Seed com os formadores, assim como destes com os cursistas aconteceram pela plataforma Google Meet, o que oportunizou a utilização de recursos e ferramentas digitais para otimizar e instigar a interação dos participantes.

Durante as reuniões foram disponibilizados para que os formadores trabalhem com os cursistas, uma apresentação de *slides* com as etapas dos encontros a serem desenvolvidos e um roteiro de aprofundamento com os principais conceitos teóricos trabalhados, bem como sugestões de livros e artigos científicos que podem auxiliar numa maior apropriação de cada tema, sendo eles: organização das coletividades, gestão do tempo, relacionamento interpessoal e formas de comunicação, trabalho com o conhecimento, neurociência e aprendizagem, estratégias de ensino e aprendizagem, características da gestão de sala de aula.

A socialização dos materiais de estudo como *slides* ou textos de aprofundamentos, bem como a postagem dos registros das implementações realizadas pelos cursistas ocorreu pela plataforma Google Classroom.

Os resultados apresentados a seguir referem-se ao segundo encontro da jornada de gestão de sala de aula no qual os cursistas tiveram a oportunidade de vivenciar e discutir estratégias pedagógicas que possibilitam a organização da coletividade em sala de aula a partir do estabelecimento de regras de convivência e de regras pedagógicas.

## RESULTADOS

Diante do objetivo estabelecido para este artigo, que é apresentar estratégias para organização da coletividade em sala de aula a partir de um programa de formação continuada em serviço, encontra-se abaixo a contextualização da implementação e alguns

resultados das ações efetivadas.

Na Figura 1, é possível verificar resultados da construção produzida pelos estudantes em sala de aula a partir da aplicação da assembleia de classe desenvolvida por um dos cursistas.

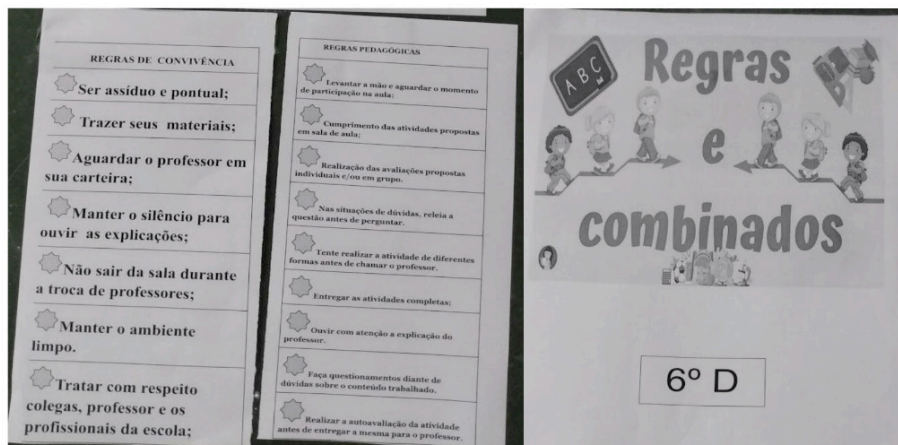


Figura 1 - Organização das coletividades por meio de assembleia de classe

Fonte: Arquivo próprio (2022).

De acordo com os combinados apresentados pelos estudantes na Figura 1, é possível identificar a divisão de regras pedagógicas e de regras de convivência desenvolvidas pelo professor cursista com os estudantes em sala de aula. Por meio desta ação ficou evidenciado o que se espera de estudantes e professores durante as aulas. Por sua vez, na Figura 2, é possível reconhecer um trabalho voltado para o desenvolvimento da corresponsabilidade frente aos encaminhamentos realizados em sala de aula.

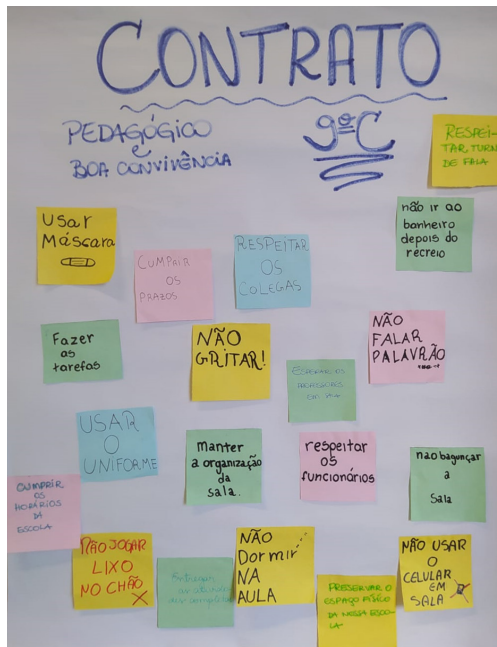


Figura 2 - Cartaz de combinados pedagógicos e de convivência em sala de aula.

Fonte: Arquivo próprio (2022).

No que diz respeito às regras pedagógicas e de convivência construídas pelos estudantes, é possível reconhecer o desenvolvimento de corresponsabilidade e autonomia no processo de ensino. Ao participarem das decisões sobre normas e condutas em sala de aula, ocorre o aumento de vínculo com o que acontece em sala de aula, sendo responsabilidade de todos o bom andamento do trabalho pedagógico. O que vai ao encontro dos estudos de Claxton (2019, p.92) ao afirmar que aprendizes poderosos apoiam a aprendizagem dos outros, também “sabem que há tempo para pausar e escutar, e não se deixar levar pelo próprio brilhantismo e entusiasmo”.

A tomada de consciência sobre atitudes individuais e coletivas a serem desenvolvidas em sala de aula possibilitam oportunidades para que cada estudante regule as próprias ações, exercendo a sua parcela de contribuição para que a aprendizagem aconteça de modo efetivo em sala de aula.

Embora o trabalho realizado pelos cursistas tenha apontado caminhos para uma melhor gestão de sala de aula, notou-se que apesar do reconhecimento da importância da construção e manutenção de regras e combinados, apenas uma parcela dos professores cursistas já haviam realizado combinados com suas turmas anteriormente ao programa de formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho docente em sala de aula visa práticas para além daquelas constantes no currículo, vinculadas a fundação do terreno para que possa haver a construção do trabalho com o conteúdo. Assim, pensar, planejar e desenvolver uma gestão de sala de aula vinculada a organização das coletividades torna propício a elaboração de um ambiente mais favorável à aprendizagem.

Recolhidas as implementações realizadas pelos professores cursistas e feito a análise dos conteúdos postados foi possível perceber a relevância do tema proposto, bem como, a eficácia da abordagem na metodologia de trabalho do Grupo de Estudos Formadores em Ação. Também pôde-se reconhecer o quanto os profissionais da educação em vista da preocupação em atingir os conteúdos de aprendizagem acabam secundarizando itens relacionados a organização das coletividades como os combinados de classe e contrato pedagógico. Neste sentido, a atividade proposta no grupo de estudos propiciou não somente a efetivação das assembleias de classe e a organização de regras de convivência e regras pedagógicas, como também, a reflexão dos profissionais sobre a importância de ações em sala que colaboram para efetivação dos objetivos de aprendizagem, mas que não estão diretamente vinculados a eles.

Dada a ausência de estudos que contemplem a gestão de sala mediante o desenvolvimento de um programa de formação continuada, recomenda-se novas pesquisas com professores de outros estados e regiões do país, com isso, abre-se possibilidade de maior desenvolvimento científico no campo da educação.

## REFERÊNCIAS

BORUCHOVITCH, E.; GOMES M. A. M. **Aprendizagem autorregulada**: como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis: Vozes, 2019.

CLAXTON, GUY. **Ensinando os alunos a se ensinarem**: o poder do método da aprendizagem. Vozes, 2019.

ESCARDÍBUL, S.; NOVELLA, A. **As assembleias no ensino fundamental**. In: ARGÜIS, R. *et al.* Tutoria: com a palavra, o aluno. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LA TAILLE, Y. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VASCONCELLOS, Celso. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertad, 2002.

WIGGINS, Grant; MCTIGHE, Jay. **Planejamento para compreensão**: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso. Porto Alegre: Penso, 2021.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração. UFSC: Brasília. CAPES: UAB, 2009.

# DIDÁTICA NA RESISTÊNCIA AO EPISTEMICÍDIO DAS DEZ COMPETÊNCIAS DA BNCC

*Data de aceite: 01/02/2023*

### **João José do Nascimento Souza**

Mestrado em Filosofia e Ensino (CEFET RJ), Especialização em Ensino de História da África (Pedro II), Graduação em Filosofia (UERJ) e em Pedagogia (UFRJ), exerce a docência de Filosofia na rede pública de ensino estadual. Professor de Pensamento Africano na no curso de Educação das Relações Étnico-Raciais, Faculdade AVM, Rio de Janeiro

**RESUMO:** O presente trabalho aborda a cartografia da didática sob o olhar da resistência ao silenciamento produzido pela racismo estrutural que perpassa as dez competência gerais da política pública educacional BNCC, que fez uma ruptura com tópicos de estética da sensibilidade, política da igualdade e a ética da identidade partes dos pressupostos de Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio desde 2000. Argumenta que a Didática é uma ferramenta de aprendizagem que pode fazer uma mudança epistemológica da realidade de epistemicídio para a resistência ao racismo, considerando que política educacional de direitos humanos para estados e municípios. Sob o ponto de vista metodológico considera a proposta

do tema deste congresso, a saber: O futuro da escola: Repensando políticas e práticas, para pensar caminhos (métodos) e resistência (epistemológica) no contexto da implementação da Base, sendo de caráter exploratório e tangenciando a rede semântica do rizoma, conexões e rupturas, para captar mais sentidos ao discurso oficial. Não pretende apresentar resultados ou esgotar o tema, uma vez que se trata de trabalho de exploração. Por fim, abrir perspectivas de mais pesquisas antirracistas em torno da didática visando a aprendizagem ao invés de reprodução semiótica de competências que podem aprofundar traumas e desigualdades, sem compromisso de resistência no sentido de Durban e do Estatuto da Igualdade, no Brasil dos Humilhados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Didática, Rizoma, Epistemicídio, Resistência.

### **INTRODUÇÃO**

Fazendo uma analogia entre a Didática e a Botânica tomo a liberdade de identificar o campo do saber da Educação em tela com o “bastão-do-imperador (*Etilingera elatior*) [que] também

é conhecido popularmente por flor-da-redenção, flor-de-cera ou gengibre-tocha e pertence à mesma família do gengibre (Zingiberaceae), [...] de origem asiática, a espécie é herbácea e rizomatosa”<sup>1</sup>, em virtude da exuberância e da espécie rizomatosa. Parto do pressuposto de que a Didática é desafiada a ser exuberante como bastão-do-imperador e caule do currículo. Remonta ao século XVII a relação de Didática com a natureza, basta ressaltar que o autor da Didática magna e Pampedia [Comenius] dizia que “do mesmo modo que um jardim de tornar melhor com um bom jardineiro (...) também acontece com quaisquer coisas sob a direção do homem...” (HEIDERICH, 2011, p. 91). Dito isto, considero que é possível pensar que a Didática torne melhor o jardim do currículo se o jardineiro estiver atento às conexões ‘com uma ideia que torna o povo brasileiro o “lixo da história” (...) [que] Nelson Rodrigues havia observado... o comportamento servil do brasileiro que se vê como um “vira-lata” em relação aos estrangeiros (...) com seus efeitos na manutenção de um povo pobre” (SOUZA, 2022, p. 12), tangendo a BNCC estruturada em competências e habilidades lida pela cartografia de um contrato racial e um paradigma ético-estético-político, pelo viés da resistência flor-da-redenção.

Nesta acepção, como os rizomas apresentam conexões e rupturas, o trabalho sobre o discurso Didática e Currículo escolar procura fazer “contato com a perspectiva da cartografia e o paradigma ético-estético-político” (DEUSDARÁ, 2021, p. 17). Tomei as pistas abertas pelo grupo de trabalho do VIII Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco que pretendo explorar, foi plantado no jardim da política pública BNCC (2017) onde existem ainda outros rizomas curriculares também da família do gengibre, a saber: a Educação das Relações Étnico Raciais e antirracismo. Contudo, todavia, há traços de ruptura no discurso do BNCC, segundo um grupo de trabalho do VIII Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco: ‘a palavra “racismo” só é encontrada seis vezes no referido documento, sendo quatro entre as habilidades e competências do componente de História, uma entre as habilidades de ciências humanas e sociais aplicadas ao Ensino Médio” (CUNHA *et alli*, 2022, p. 9). Para avançar, assumo como pressuposto a didática como um processo formativo e passo a explorar outro rizoma curricular que antecede ao documento “de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017, p. 7), em dois pontos:

Primeiro, o “bastão-do-imperador”, ou seja, a Didática pela sua exuberância e rizoma ocupa locus privilegiado tanto na formação docente como na prática de sala de aula e, por isso, mesmo deve estar no centro das discussões sobre o futuro da escola. Assumo, então, a rede de conexões do estudo que foi publicado, cito:

A didática, como teoria de ensino, precisa continuar insistindo na compreensão de que não há ensino fora do sujeito que interpreta. Nesta perspectiva, todo ensino será sempre um processo formativo, que induz à autoformação, que reinterpreta convicções e atualiza concepções de mundo (FRANCO, 2022, p. 11) .

1 A exuberância do bastão-do-imperador. Escola de Botânica. Disponível em: <https://www.escoladebotanica.com.br/post/bastao-do-imperador>. Acesso em 24 jul. 22.

Segundo, justifico a escolha desta perspectiva em razão da centralidade do sujeito educando que possui a chave hermenêutica para interpretar e atualizar o mundo com complexidades redimensionadas com o impacto da pandemia. Aliás, Boaventura de Sousa Santos escreveu “A cruel pedagogia do vírus, para os estudiosos “o autor vislumbra o “novo começar”, que se revela a partir da pandemia e da quarentena. Em sua opinião, as sociedades estão descobrindo alternativas para uma convivência, cujo alicerce é o bem comum” (MELO & NHATAVE, 2022, p. 4). Neste novo começo, voltado ao bem comum, está a didática para transpor a crueldade em aprendizagem, no contexto de uma política educacional centrada em dez competências gerais, sobretudo reinterpretando concepções de mundo toldadas pelo epistemicídio. Assumo, a análise de Sueli Carneiro sobre epistemicídio:

É o filósofo afro-americano Charles Mills quem propõe no livro *The Racial Contract* (1997), que devemos tomar a inquestionável supremacia branca ocidental no mundo como um sistema político não-nomeado, porque ela estrutura “uma sociedade organizada racialmente, um Estado racial e um sistema jurídico racial, onde o status de brancos e não brancos é claramente demarcado, quer pela lei, quer pelo costume”. Um tipo de sociedade em que o caráter estrutural do racismo impede a realização dos fundamentos da democracia, quais sejam a liberdade, a igualdade e a fraternidade, posto que semelhante sociedade consagra hegemonias e subalternizações racialmente recortadas (CARNEIRO, 2007).

Partindo desta perspectiva de que o epistemicídio consagra hegemonia se subalternizações racialmente recortadas esclarece, ainda mais a relevância do trabalho do grupo de trabalho do VIII Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, quinze anos após a postagem de Carneiro no site Geledés, considero que o rizoma do gengibre-tocha deve contribuir para a ruptura do racismo estrutural que existe na sociedade brasileira, comprometendo o futuro da escola se continuarmos a ver o campo do saber da Didática apenas pelo olhar da exuberância floral. Portanto, a escrita deste trabalho se desenvolve a partir de “Princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 4). Neste sentido, o princípio de ruptura: “Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 6), na sequência na esclareço a ancoragem de referência.

## REFERENCIAL

Cabe esclarecer que o delineamento metodológico deste trabalho emprega o ferramental inerente a uma pesquisa exploratória, ou seja, considerando estar em contato com um fenômeno no qual não existem dados suficientes para que o este pesquisador possa formular uma hipótese inicial (KAHLMEYER-MERTENS, 2007, p. 52). Feito este



delineamento, o ferramental tem fulcro a concepção teórica-metodológica de (DELEUZE; GUATTARI, 1955), na qual: “um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais” (idem, p. 5), em diálogo com autores brasileiros, por exemplo, (FRANCO, 2022) que aborda a possibilidade de “assumir uma nova epistemologia didática”; (SÁ & MAGALHÃES, 2022), sobre os traumas e injustiças provocados pelo racismo; grupo de trabalho do VIII Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, constatando que palavra “racismo” só é encontrada seis vezes no referido documento. Sobretudo, (CARNEIRO, 2007) que traz o suporte teórico-metodológico do argumento central deste trabalho, ou seja, epistemicídio que consagra hegemonia e subalternizações na esfera da educação no Brasil dos Humilhados, criticado por Jessé Souza (2022).

## DISCUSSÃO

BNCC é uma política pública curricular que constrói competências gerais nas quais a hegemonia discursiva se expressa como compromisso para “com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos”<sup>2</sup>. Porém, a carga semântica de respeito às diferenças, na minha percepção não correspondem a especificidade tocante ao “combate a todas as formas de preconceito e de discriminação”, presente no discurso Parâmetros Curriculares Nacionais, ramificado com Fundamentos estéticos, políticos e éticos do novo Ensino Médio brasileiro (BRASIL, 200, p. 61) com tópicos que representavam rupturas hegemonias e subalternizações racialmente recortadas (CARNEIRO, 2007), elenco: 3.1 A estética da sensibilidade (idem, p. 62); 3.2 A Política da Igualdade (p. 64) e 3.3 A ética da identidade (p. 65) . É possível fazer currículo e fazer atividade didática sem ética da identidade?

Ora, o discurso da BNCC move a centralidade da questão da política de igualdade para interesses divergentes em universos paralelos aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, o que parece tender ao ocultamento do Outro - afrodescendente e indígena - com este deslocamento da política de igualdade o futuro da escola pode apresentar sinais de uma crescente ruptura com o que era denominada de ética da igualdade, ou seja, reconhecimento da identidade própria e do outro.

Retomo, assim, ao papel de botânico/jardineiro para desvendar o discurso da BNCC, cabe dizer que além de não ter paralelo com o sentido contrário a todas as formas de preconceito e de discriminação, tampouco abre espaços discursivos a todos os desdobramentos políticos internacionais que tange ao direito afrodescendente e indígena na esfera curricular ou aos compromissos assumidos após a Conferência Mundial de Revisão de Durban cujo texto final é denominado de A Declaração e Programa de Ação de

---

<sup>2</sup> BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, p. 5.

Durban<sup>3</sup>, a qual ocorreu em Nova Iorque dez anos após os termos adotados em 2001 na Conferência Mundial contra o Racismo. Sublinho, então, dois mecanismos de resistência que a revisão do andamento e avaliação estabeleceu no documento final os parágrafos 15 e 108, respectivamente:

Reafirma que os princípios de igualdade e não discriminação são princípios fundamentais do direito internacional dos direitos humanos e do direito humanitário internacional e que são essenciais na luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata;

Estimula todos os Estados e organizações internacionais relevantes a iniciarem e desenvolverem programas culturais e educacionais que visam combater o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e melhorar o entendimento mútuo entre diversas culturas e civilizações<sup>4</sup>;

Sem esta regularidade enunciativa de combate nas competências gerais discurso da BNCC é possível identificar uma cartografia dos jogos do poder que condiciona a estrutura das “habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”<sup>5</sup>, que estendem as raízes sobre as propostas curriculares de ética e cidadania, ou ainda, no melhor dos casos um projeto integrados sem os princípios de igualdade e não discriminação. Com isso, a ética buscada na competência geral 10 - Responsabilidade e cidadania: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”<sup>6</sup> pode ensejar que interesses divergente e hegemônicos se movam sem desnaturalizar as desigualdades educacionais caudadas por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias como uma questão de direitos humanos. Aliás, como o próprio documento normativo aponta:

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias<sup>7</sup>.

Ressalto que como pesquisador / co-construtor de sentidos que há traços no discurso do documento normativo BNCC que assinalam que as questões de educação em direitos humanos e de combate ao racismo e a discriminação racial e educação das relações étnico

3 UNFPA no Brasil. Conferência de Durban.

“A Assembleia Geral da ONU realizou uma reunião em Nova York para comemorar o 10º aniversário da adoção e implementação da Declaração e do Plano de Ação da Conferência. A reunião foi uma chance de fortalecer o compromisso firmado entre os países na luta contra o racismo e a discriminação racial (ONU, 2011)”. Disponível em: <https://brasil.unfpa.org/pt-br/content/unfpa-no-brasil>

Acesso em 25 jul. 22.

4 BRASIL, Documento final da Conferência de Revisão de Durban, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/igualdade-racial/documento-final-conferencia-de-durban>

5 BRASIL, 2017, p. 8.

6 Idem, p. 10.

7 Idem, p. 15.

raciais deixam a centralidade do currículo de base e passam a ser colocados à margem, sob a alegada autonomia e competência da escola e das redes estaduais e municipais, cito:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se:

(...) educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008<sup>8</sup>).

Este espaço discursivo do documento oficial e que pelo próprio caráter normativo oferecem a possibilidade de uma abordagem do rizoma do discurso da política pública nacional em vigor, que conectam relações e jogos de poder, que desqualificam a resistência crescente em direitos humanos, promovida por movimentos sociais e educacionais. Discurso sobre qual deve incidir a rejeição pela resistência ética-estética-política tanto no que tange às implicações curriculares como a produção dos novos livros didáticos, que ora começa ser apreciados pelos docentes no chão dos colégios de Ensino Médio, com marcas de ocultamento do Outro - afrodescendente e povos indígenas.

Há traços, pelo que podemos apontar no corpus do documento BNCC, que trata-se de uma política pública que nos últimos anos pode refazer, no plano nacional, um contrato racial ancorado na “branquitude, enquanto sistema de poder fundado (...)”, da qual todos os brancos são beneficiários, embora nem todos sejam signatários”, segundo Sueli Carneiro (2007). Este diálogo com o contrato racial, epistemicídio e geopolítica do conhecimento será abordado mais de uma vez, em especial nos itens 2.6 e 2.7, para desvendar as forças nas relações raciais no Brasil, onde existe um racismo estrutural. Considero, a BNCC a manutenção da desigualdade racial e afronta às conquistas éticas-estéticas e políticas da resistência afrodescendente e indígena.

Sublinho, então, neste cenário acima exposto o artigo Rizoma e Racismo que afirma a relevância de tratar a questão do racismo, vez que “é uma realidade atemporal que continua produzindo traumas, marcas, aprofundamento de desigualdades, injustiças e violências diversas” (SÁ & MAGALHÃES, 2022, p. 24). Daí, emana uma interpelação ética a Didática, campo de saber da Educação, que dispõe de ferramentas para provocar uma ruptura no rizoma BNCC, visando “assumir uma nova epistemologia didática (...) implica outro pensar/fazer pedagógico” (FRANCO, 2022, p. 11).

Diz o documento público: *“Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não*

*preconceito e respeito às diferenças e diversidades*<sup>9</sup>. Pela rede semântica do texto oficial “*não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades*”, circunscritos as escolas e, assim, detrata os preceitos legais do próprio Estatuto da Igualdade Racial, estabelece que

Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:

IV - estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas<sup>10</sup>.

Há nesta cartografia da resistência da Didática um substrato legal com fulcro no Estatuto da Igualdade Racial que fundamenta tanto a prática cotidiana como projetos de uma jardim bem cuidado, sem a qual não podera haver um belo jardim no futuro justo da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de futuro da escola implica no futuro da Didática como competência profissional de uma política de igualdade-estética-ética, associada aos compromissos de Durban e do Estatuto da Igualdade Racial que responda a seguinte pergunta: BNCC sem combate ao racismo e com a transferência política educacional de direitos humanos para estados e municípios: qual é a base do currículo?

Sublinho, então, neste cenário acima exposto, o artigo Rizoma e Racismo que afirma a relevância de tratar a questão do racismo, vez que “é uma realidade atemporal que continua produzindo traumas, marcas, aprofundamento de desigualdades, injustiças e violências diversas” (SÁ & MAGALHÃES, 2022, p. 24). Daí, emana uma interpelação ética a Didática, campo de saber da Educação, que dispõe de ferramentas para provocar uma ruptura no rizoma BNCC, visando “assumir uma nova epistemologia didática (...) implica outro pensar/fazer pedagógico” (FRANCO, 2022, p. 11), em face ao “vazio” - “que se expressa como uma indiferença epistemológica gritante – impede, no espaço acadêmico, a difusão e o debate de um outro tipo de saber e reflexão a respeito da sociedade, da política e da natureza” (SOUZA, 2015, p. 67)

Em síntese, a Didática é o bastão-do-imperador que pode fazer a ruptura do contrato racial e epistemicídio, para construir o futuro justo da escola.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base.

9 BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, p. 14.

10 BRASIL. Estatuto da Igualdade Racial. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm)

Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em 29 jun. 2022.

CARNEIRO, Sueli. Epistemicídio - trecho de matéria de 2007 - Espelho com Lázaro Ramos 04/09/2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/epistemicidio/> Acesso em 24 jun. 2022.

CUNHA, Adrielle Soares; AMORIM Jr, José Correia de; ANDRADE-DUVERNOY, Doriele. Educação das Relações Étnico-Raciais e BNCC: descontinuidade e silenciamento. GT 01 - Educação e Diversidade Étnico-Racial e Cultural. 8º epePE. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/83607> Acesso em 16 jul. 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. Texto extraído de Mil Platôs (Capitalismo e Esquizofrenia) Vol. 1 Editora 34, 1ª Ed. (1995). Disponível em: [https://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Rizoma-Deleuze\\_Guattari.pdf](https://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Rizoma-Deleuze_Guattari.pdf) Acesso em 22 jun. 2022.

DEUSDARÁ, Bruno. Análise Cartográfica do discurso: temas em construção. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

HEIDERICH, Carloman Cordovil. Relação do Homem com a no pensamento de João Amós Comenius. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) Mackenzie, São Paulo, 2011.

KAHLMEYER-MERTENS, Roberto S., *et alii*. Como elaborar projetos de pesquisa: linguagem e método. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2007,

MELO, Catarina da Esperança Maquile; NHATAVE, Guirino Dinis José. SANTOS, Boaventura de Sousa. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020. Temporalidades – Revista de História, ISSN 1984-6150, Edição 33, v. 12, n. 2 (Mai./Ago. 2020).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 48, e240473, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WwPRwm3znrGLRDYGfXMDx7c/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 11 jul. 2022.

SÁ, Rubens Lacerda, & MAGALHÃES, Helisa Vieira. Rizoma e racismo: por um ensaio. Revista Letra Magna, 18(29), (29), 22-33, 2022. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/article/view/2052> Acesso em 13 jun. 2022.

SOUZA, Jessé. Brasil dos Humilhados: uma denúncia da ideologia elitista. 2ª ed. Rio de Janeiro: civilização Brasileira. 2022.

SOUZA, João José Veras de. Teoria crítica decolonial sobre um vazio epistemológico na academia brasileira. Muiiraquitã, UFAC, v. 3, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/637> Acesso em 30 jun. 22.

Portanto, a escrita deste trabalho se desenvolve a partir de “Princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 4).

Princípio de ruptura....Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 6).

**ADILSON TADEU BASQUEROTE** - Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio de Doutorado Sanduíche no Instituto de Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Práticas pedagógicas interdisciplinares: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Médio (UNIFACVEST). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e em Estudos Sociais - Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professor no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Compõe o corpo editorial, científico e de pareceristas de editoras e revistas científicas na área de Ensino e de Educação Geográfica. Possui experiência na Educação Geográfica e Ambiental, dedicando-se em especial ao uso das TIDCs no Ensino e na aprendizagem, Ensino e Aprendizagem, Recursos didáticos. Paralelamente, pesquisa os seguintes temas: Agroecologia, Agricultura Familiar, Gênero em contextos rurais, Associações agrícolas familiares e Segurança alimentar. <http://orcid.org/0000-0002-6328-1714>

**A**

Acessibilidade 41, 42, 43, 44, 61, 112, 113, 114

Adultos 9, 18, 27, 28, 29, 30, 31, 38, 39, 40, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 96, 104

Alfabetização 66, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 119, 120, 123, 124, 125

Ambiental 138, 139, 140, 142, 144, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 195

Ambiente 8, 20, 24, 25, 26, 32, 33, 43, 46, 48, 61, 77, 85, 90, 101, 110, 112, 113, 115, 117, 118, 121, 122, 131, 135, 139, 140, 144, 145, 148, 149, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 174, 175, 179, 182, 186

Análise 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 33, 35, 44, 46, 47, 54, 61, 70, 77, 90, 92, 99, 103, 111, 119, 134, 138, 143, 156, 157, 170, 173, 176, 178, 183, 186, 189, 194

Aprendizagem 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 57, 58, 73, 86, 87, 93, 102, 104, 108, 110, 114, 116, 117, 118, 123, 124, 125, 165, 170, 171, 172, 174, 175, 179, 180, 182, 183, 185, 186, 187, 189, 192, 195

Arte 51, 67, 117, 118, 119, 121, 123, 124, 125, 135, 153

Atividades 24, 34, 35, 36, 37, 38, 48, 57, 58, 65, 68, 69, 70, 72, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 100, 101, 102, 107, 115, 141, 143, 146, 147, 149, 179, 181, 182

Aula 22, 27, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 44, 45, 47, 72, 82, 83, 84, 88, 102, 109, 114, 115, 124, 159, 161, 164, 165, 166, 168, 172, 174, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188

Avaliação 36, 44, 45, 85, 96, 97, 115, 183, 186, 191

**B**

Brasil 1, 19, 21, 23, 26, 32, 39, 44, 48, 54, 55, 59, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 74, 75, 76, 81, 82, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 101, 110, 111, 115, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 130, 140, 142, 157, 161, 164, 166, 168, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194

**C**

Ciência 39, 52, 63, 65, 81, 83, 92, 97, 98, 99, 122, 131, 135, 145, 146, 148, 156, 157, 158, 163

Covid-19 45, 126, 127, 130, 134, 135

Crianças 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 73, 90, 92, 115, 119, 120, 122, 123, 149, 164, 165, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176

Cultura 6, 15, 19, 26, 30, 39, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 70, 75, 88, 89, 120, 128, 131, 133, 134, 141, 147, 154, 164, 178, 192

**D**

Desenvolvimento 20, 22, 30, 31, 32, 34, 44, 45, 53, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 73, 74, 79, 81, 83, 90, 97, 101, 102, 108, 113, 114, 120, 123, 135, 143, 147, 148, 150, 153, 154, 155, 157, 162, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 184, 185, 186, 190, 195

Docente 28, 29, 74, 99, 100, 104, 106, 109, 114, 117, 118, 181, 182, 186, 188, 193

**E**

Educação 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 37, 39, 40, 43, 44, 48, 49, 52, 54, 55, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 106, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 124, 126, 127, 131, 132, 133, 135, 136, 138, 139, 142, 147, 148, 149, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 178, 180, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195

Educação básica 49, 82, 88, 120, 164, 168, 178

Educação física 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 112, 114, 178

Ensino 20, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 48, 49, 55, 65, 66, 67, 71, 72, 73, 74, 75, 81, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 119, 120, 122, 124, 125, 156, 157, 158, 163, 164, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 190, 192, 193, 195

Escola 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 31, 32, 34, 35, 39, 51, 52, 56, 60, 68, 73, 74, 81, 82, 83, 84, 85, 91, 92, 93, 94, 98, 112, 114, 120, 124, 125, 156, 157, 158, 159, 161, 163, 164, 168, 171, 172, 173, 175, 182, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193

Estudantes 22, 23, 31, 33, 42, 67, 69, 75, 96, 113, 151, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 190, 191

**F**

Federal 15, 16, 27, 39, 41, 42, 44, 48, 49, 54, 63, 64, 65, 68, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 111, 113, 136, 176, 193, 195

Formação 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 39, 42, 43, 48, 61, 65, 66, 67, 70, 80, 81, 90, 93, 94, 97, 99, 100, 101, 103, 104, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 121, 157, 158, 163, 164, 167, 168, 178, 179, 180, 182, 183, 185, 186, 188, 193

**G**

Gestão 19, 20, 23, 67, 98, 112, 113, 152, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186



**I**

Inclusão 28, 33, 35, 41, 42, 43, 48, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 174

Infantil 3, 4, 14, 15, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 67, 106, 115, 120, 121, 124, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 193, 195

**L**

Leitura 30, 32, 36, 38, 44, 51, 73, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 134, 143, 170, 171, 172, 173, 174

Liberdade 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 54, 107, 118, 128, 130, 133, 135, 147, 152, 187, 189

**M**

Metodologia 30, 35, 40, 42, 46, 54, 70, 74, 88, 98, 99, 102, 108, 109, 111, 158, 186

**N**

Necessidade 19, 31, 34, 38, 55, 65, 81, 115, 127, 134, 135, 139, 144, 148, 157, 161, 163, 166, 167, 175, 180, 181, 182

**O**

Oralidade 28, 30, 37, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176

**P**

Pedagogia 27, 31, 41, 158, 178, 187, 189, 194, 195

Período 11, 12, 31, 45, 46, 52, 53, 54, 56, 64, 70, 71, 80, 81, 90, 94, 119, 126, 129, 130, 134, 150, 151, 180

Possibilidade 20, 38, 68, 81, 118, 123, 139, 171, 174, 186, 190, 192

Práticas 19, 20, 22, 37, 39, 41, 42, 44, 46, 52, 64, 69, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 109, 110, 113, 115, 120, 124, 131, 138, 141, 147, 156, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 172, 174, 179, 183, 186, 187, 191, 195

Prisão 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26

Problemas 4, 10, 14, 30, 31, 34, 35, 38, 65, 66, 67, 72, 110, 129, 130, 141, 148, 153, 156, 157, 160, 161, 163, 166, 167, 169, 181

Professores 22, 31, 32, 39, 58, 81, 84, 85, 88, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 156, 157, 158, 159, 164, 165, 166, 167, 168, 171, 180, 181, 182, 184, 185, 186

**Q**

Química 80, 96, 99, 100, 102, 103, 106, 108, 110, 111, 150

**S**

Sociedade 19, 20, 22, 25, 26, 30, 49, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 68, 69, 72, 73, 75, 79, 81, 82, 94, 96, 97, 101, 113, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 124, 128, 129, 130, 133, 134, 136, 139, 140, 141, 147, 154, 157, 161, 163, 165, 168, 176, 189, 193

**T**

Tecnologias 28, 29, 30, 31, 32, 37, 39, 60, 62, 111, 144, 145

Trabalho 21, 24, 25, 28, 30, 32, 34, 37, 41, 42, 43, 44, 46, 50, 51, 54, 55, 56, 58, 60, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 79, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 99, 100, 102, 104, 110, 114, 117, 118, 123, 135, 136, 141, 143, 146, 147, 148, 149, 162, 164, 170, 171, 172, 174, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 194

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)



[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)



# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Políticas educacionais e  
o saber e o fazer educativos

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)



[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)



# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Políticas educacionais e  
o saber e o fazer educativos