

Cleber Bianchessi
Organizador

EDUCAÇÃO E ENSINO EM DIFERENTES CONTEXTOS

Diálogo entre Saberes e Práticas – Volume 1




Bagai

EDUCAÇÃO E ENSINO EM DIFERENTES CONTEXTOS

Diálogo entre Saberes e Práticas – Volume 1





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

E26	Educação e ensino em diferentes contextos: Diálogo entre Saberes e Práticas – 1.ed. Volume 1[recurso eletrônico] / [org.] Cleber Bianchessi. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2022.
	Recurso digital.
	Formato: e-book
	Acesso em www.editorabagai.com.br
	ISBN: 978-65-5368-118-7
	1. Educação. 2. Práticas pedagógicas. 3. Ensino e aprendizagem. I. Bianchessi, Cleber.
10-2022/20	CDD 370.7 CDU 37.01

Índice para catálogo sistemático:
1. Educação: Ensino e Aprendizagem

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-118-7.23.09.22>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da **Editora BAGAI** por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

Cleber Bianchessi
Organizador

EDUCAÇÃO E ENSINO EM DIFERENTES CONTEXTOS

Diálogo entre Saberes e Práticas – Volume 1



O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Diagramação</i>	Brenner Silva
<i>Capa</i>	Alexandre Lemos
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET - CV Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFGS Dra. Clélia Peretti – PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos – UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Helder Rodrigues Maiunga - ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jorge Henrique Gualandi - IFES Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis - UFPA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPel Dra. Patricia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Berlin - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Caica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo - UEM Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

APRESENTAÇÃO

Esta obra reúne capítulos das várias áreas do conhecimento e níveis de escolaridade que oportunizem de algum modo reflexões teórico-práticas por meio das diversas discussões em torno das abordagens em Educação e Ensino com intuito de contribuir na formação dos alunos e dos professores de modo holístico. Participam capítulos que apresentam diálogos dos diversos saberes e variadas práticas interdisciplinares e que tratam das diversas questões compatíveis entre ensino e aprendizagem tais como reinvenção com a pandemia do Covid-19, ensino remoto, tecnologias educacionais, de rede e a integração contínua da tecnologia da informação e educação, o *e-learning* (aprendizagem digital) aplicada na prática educacional, resultando em mudanças no ambiente de aprendizagem tradicional e o ensino em sala de aula ou fora dela, alternância entre o ensino presencial e o ensino remoto (ensino híbrido). Participam desta obra relatos de experiências e descrição de práticas pedagógicas nas diversas formas e áreas do conhecimento, educação digital, educação presencial e educação a distância.

Destarte, o primeiro capítulo expressa reflexões sobre o lugar do professor de Educação Física na Educação Infantil. Na sequência, o segundo capítulo destaca a importância da língua inglesa como meio de instrução no ensino médio. Por sua vez, o terceiro capítulo disserta sobre atos regulatórios da educação a distância no Brasil. O quarto capítulo, na sequência, discorre sobre a experiência de um aluno de arquitetura e o quinto capítulo descreve metodologias ativas do ensino superior durante o período pandêmico.

Em continuidade, o sexto capítulo analisa as relações dialógicas entre o literário e o bíblico a partir da poética de Carlos Nejar. No que lhe concerne, o sétimo capítulo destaca a aproximação entre L. S. Vygotski e M. M. Bakhtin acerca da formação da consciência, o oitavo capítulo ressalta olhares, reflexões e saberes da educação inclusiva e o seu papel na transição para o mundo laboral e o nono capítulo valoriza o espaço da rua como instrumento de ensino e aprendizagem.

Em continuidade, o décimo capítulo apresenta alguns desafios encontrados na formação profissional de alunos com deficiência auditiva no ensino superior por meio de um estudo de caso. Assim, o décimo primeiro capítulo foca a importância da dialogicidade em sala de aula na perspectiva de professores do ensino médio enquanto décimo segundo capítulo apresenta conversas sobre pluralidades nas escolas. Isto posto, o décimo terceiro capítulo oportuniza refletir sobre as percepções de alunos, pais, professores e gestores sobre o exame nacional do ensino médio. Já o décimo quarto capítulo disponibiliza alguns excertos para a reflexão do ato de

avaliar e oferecer um contexto histórico do Exame Nacional do Ensino Médio, Enem, sua evolução e os impactos dessa avaliação e o décimo quinto capítulo reflete sobre o bullying na escola.

Em seguimento, o décimo sexto capítulo reflete a interface entre as representações sociais de professores da educação básica e o ensino da matemática nos anos iniciais e o décimo sétimo capítulo apresenta os diversos “eus” na literatura fantástica de Luís Fernando Veríssimo. Na sequência, o décimo oitavo capítulo apresenta Mauritia: um sistema com fluvariabilidade aquática para limpeza e coagulação de rios e lagos através de agentes orgânicos e o décimo nono capítulo destaca as mesas digitais como possibilidade de aprendizagem para alunos da educação especial.

Sendo assim, o vigésimo capítulo indica o professor como instrumento de emocionalidade no processo de aprendizagem do aluno. Em prosseguimento, o vigésimo primeiro capítulo analisa a linguagem, o letramento na educação infantil e a obra O Emílio de Jean Jacques Rousseau e o vigésimo segundo capítulo valoriza a alfabetização das pessoas idosas. O vigésimo terceiro capítulo, em síntese, enfatiza a importância da educação em saúde para a promoção e prevenção da saúde e o vigésimo quarto capítulo oportuniza uma reflexão acerca dos mecanismos etiopatogênicos da trombose e a resposta inflamatória desencadeada pela Covid-19.

Destarte, o vigésimo quinto capítulo disponibiliza imagens da estrada transpantaneira. Na sequência, o vigésimo sexto capítulo salienta diversos saberes para a formação de professores de língua portuguesa na era digital. Diante disso, o vigésimo sétimo capítulo acentua os direitos humanos, educação e saúde como fator de proteção e promoção da saúde mental dos adolescentes e o vigésimo oitavo capítulo apresenta alguns caminhos e desafios da educação do campo no Brasil. De modo consequente, o vigésimo nono capítulo ressalta a baixa escolaridade feminina no Brasil e a invisibilidade da mulher negra. Por fim, o trigésimo capítulo apresenta práticas pedagógicas *queer*.

Em vista disso, o estudo exarado nos capítulos sintetizados acima, a presente publicação contribui com textos que versem de algum modo, direta ou indiretamente, a educação e o ensino numa perspectiva da teoria ou pela prática pedagógica com a intenção de trazer ideias e questionamentos para estimular o debate a respeito do ensino, da aprendizagem por meio de novos olhares interdisciplinares na educação e articulados pelos conhecimentos teóricos aos práticos, possibilitando ampliar e significar os múltiplos saberes no campo da educação e do ensino.

Equipe editorial

SUMÁRIO

O LUGAR DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REALIDADE E MUDANÇA	9
Júlio César Gonçalves da Cruz Andresa de Souza Ugaya Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger	
LÍNGUA INGLESA COMO MEIO DE INSTRUÇÃO NO ENSINO MÉDICO	17
Abirão José Melhem Jr David Livingstone Alves Figueiredo Plínio Marco De Toni	
ATOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE OS ASPECTOS LEGAIS DO PROCESSO	29
Tânia Aparecida Soares	
CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: EXPERIÊNCIA DE UM ALUNO DE ARQUITETURA	45
Andrea Bier Serafim Marcia Aparecida Amador Mascia	
METODOLOGIAS ATIVAS DO ENSINO SUPERIOR E A PANDEMIA: IMPACTOS E MUDANÇAS ENFRENTADOS PELA COMUNIDADE ACADÊMICA	57
Gabriele Obersteiner Scheibler Nunes Jamile Rosane Zanette Antonio	
CONCEPÇÃO DIALÓGICA BAKHTINIANA NA POÉTICA DE CARLOS NEJAR	69
Francielle Aparecida Garuti de Andrade	
UM APROXIMAÇÃO ENTRE L. S. VYGOTSKI E M. M. BAKHTIN ACERCA DA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA	83
Clarice Vaz Peres Alves Cynthia Luz Yurgel Marion Rodrigues Dariz	
OLHARES, REFLEXÕES E SABERES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O SEU PAPEL NA TRANSIÇÃO PARA O MUNDO LABORAL: ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS	95
Marta Alexandra Gonçalves Nogueira	
A RUA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	107
Jorge Santana	
OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO	117
Paloma Matos dos Santos Lilian Gazzoli Zanotelli Ana Telma da Silva Miranda Crystian Moraes Silva Gomes	
A IMPORTÂNCIA DA DIALOGICIDADE EM SALA DE AULA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO	125
Isabella Desimone Fernandes Magda Medhat Pechliye	
CONVERSAS SOBRE PLURALIDADES NAS ESCOLAS: RECORTES QUE ATRAVESSAM ARTE E EDUCAÇÃO	137
Marcos Machado Chaves Patrícia Salge Lessa Colin Marina Chaves Moraes	
PERCEPÇÕES DE ALUNOS, PAIS, PROFESSORES E GESTORES SOBRE O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM.....	147
Paulo Roberto Sehnem Wellington Nardes Indiamaris Pereira	
CONTEXTO HISTÓRICO DO <i>EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)</i>: EVOLUÇÃO E IMPACTOS	161
Priscila Braga	
BULLYING NA ESCOLA: VIOLÊNCIA QUE MALTRATA OS SENTIMENTOS DO ALUNO	169
Rita de Cássia Araújo Pinheiro	
A INTERFACE ENTRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS	177
Karina Nayara Rego Portal Washington Luiz Pedrosa da Silva Junior Ivanilde Apoluceno de Oliveira	

OS DIVERSOS “EUS” NA LITERATURA FANTÁSTICA: UMA ANÁLISE DO DUPLO NA CRÔNICA <i>VERSÕES</i>, DE LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO	187
Francielle Aparecida Garuti de Andrade	
<i>MAURITIA</i>: UM SISTEMA COM FLUTUABILIDADE AQUÁTICA PARA LIMPEZA E COAGULAÇÃO DE RIOS E LAGOS ATRAVÉS DE AGENTES ORGÂNICOS	195
Miguel Lacerda Moreira Giovanne Tavares Ferreira Aldeni Melo de Oliveira	
MESAS DIGITAIS COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	207
Karina de Rossi Leocadio Pereira Maria Angélica Rego	
O PROFESSOR COMO INSTRUMENTO DE EMOCIONALIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO	215
Raquel de Sousa Nepomuceno Luísa Silva de Matos	
A LINGUAGEM, O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A OBRA O EMÍLIO DE JEAN JACQUES ROUSSEAU	229
Priscila da Rosa Lescano Dias Jeane Morlas Silva	
ALFABETIZAR (COM) PESSOAS IDOSAS: UMA LUTA COLETIVA PELA GARANTIA DO DIREITO DE ESTUDAR AO LONGO DA VIDA	239
Mônica de Ávila Todaro Celso Flores Pacífico Sobrinho Naiara da Silva Farias	
SAÚDE E EDUCAÇÃO: APRENDENDO A VIVER DE FORMA SAUDÁVEL	251
Érico Tadeu Xavier	
MECANISMOS ETIOPATOGÊNICOS DA TROMBOGÊNESE E A RESPOSTA INFLAMATÓRIA DESENCADEADA PELA COVID-19	261
Rafael Dantas d'Alessandro Renata Dellalibera-Joviliano	
IMAGENS DE UMA ESTRADA QUE CORTA O PANTANAL MATO-GROSSENSE: DOIS MOMENTOS DA “MT 060”, A TRANSPANTANEIRA	271
Antonia Eneide de Lima Silva Lucy Ferreira Azevedo	
SABERES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ERA DIGITAL ...	285
Andréa Lourdes Ribeiro	
DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E SAÚDE: A ESCOLA COMO FATOR DE PROTEÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DOS ADOLESCENTES	293
Carla Renata Capilé Silva Cristiane de Sá Dan Reginaldo da Silva Canhete	
CAMINHOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: A ESCOLA DO CAMPO EM MOVIMENTO	301
Maria Luzinete Rodrigues da Silva Magali Barcelos Miranda Henrique Barbosa Bethoven Letícia Seidel Simões Thamires da Silva Ribeiro Thauany Silva Santos Victor Roberto do Amaral Urbano Marcia Maria Hernandez de Abreu de Oliveira Salgueiro	
BAIXA ESCOLARIDADE FEMININA NO BRASIL E A INVISIBILIDADE DA MULHER NEGRA	309
Maria Hermínia Cantanhede Coelho Cardoso	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUEER: O CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO DE LUTA E RESISTÊNCIA	319
Márcio Evaristo Beltrão	
SOBRE O ORGANIZADOR	327
ÍNDICE REMISSIVO	328

O LUGAR DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REALIDADE E MUDANÇA

Júlio César Gonçalves da Cruz¹

Andresa de Souza Ugaya²

Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger³

INTRODUÇÃO

É notório que após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014 houve um considerável aumento do acesso à Educação Infantil no nosso país. Com isto, novos olhares foram surgindo sobre esta etapa da educação básica e, conseqüentemente, nasceram debates a respeito não só da necessidade desta universalização, tal como em relação à qualidade e eficiência deste serviço oferecido à sociedade. Neste âmbito cabe uma reflexão: será que a universalização e a qualidade estão caminhando juntas?

Segundo dados obtidos por uma pesquisa feita em 12 municípios brasileiros pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas Sociais (LEPES/USP) com apoio da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), constatou-se que a avaliação da amostra da Educação Infantil foi tida como regular (FMCSV, 2021).

Na interpretação da referida pesquisa três aspectos foram elencados como mais importantes quais sejam: infraestrutura, equipe e gestão; currículo e interações e práticas pedagógicas. Sendo este último apontado como o aspecto mais frágil deste panorama.

Em termos objetivos, significa que as crianças possuem acesso a uma infraestrutura, no que compreende estrutura predial, equipamentos e presença de materiais pedagógicos, capaz de atendê-las, mas que não gera experiências que ampliem sua autonomia, que as colocam como protagonistas (FMCSV, 2021).

Diante desta constatação pretendemos, neste capítulo, refletir sobre o lugar do professor de Educação Física na Educação Infantil, sendo que este profissio-

¹ Mestrando em Educação Física (UNESP). CV: <http://lattes.cnpq.br/9996584887026182>

² Doutora em Educação Física (UNICAMP). Docente (UNESP).
CV: <http://lattes.cnpq.br/4952020883947768>

³ Doutora em Educação Física (UNICAMP). Docente (UNESP).
CV: <http://lattes.cnpq.br/3688201307883799>

nal, no que tange à questão da equipe, encontra-se muitas vezes invisibilizado e desvalorizado pelas instituições escolares.

DESENVOLVIMENTO

A partir do momento em que a Educação Física foi alçada à condição de componente curricular obrigatório na Educação Básica pela Lei 10.793 (BRASIL, 2003) que alterou a Lei 9.394 que estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o componente vem pouco a pouco exigindo seu lugar na Educação Infantil (EI). Esta reivindicação é justificada tendo em vista as especificidades desta etapa do desenvolvimento infantil e sua relação com a educação do/pelo corpo. Dentre estas especificidades está o movimento humano, elemento onipresente nas Interações e nas brincadeiras, que são eixos estruturantes das práticas pedagógicas para Educação Infantil, determinados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, (BRASIL, 2010). Ademais, o movimento humano é objeto de práxis da área da Educação Física, corroborando assim para a compreensão da dimensão da sua importância nesta etapa da Educação Básica.

No entanto, barreiras ainda se apresentam para a presença e atuação do professor de Educação Física na EI de maneira plena e desejável.

Uma delas é a não obrigatoriedade de um professor especialista para ministrar aulas de Educação Física na EI, o que possibilita aos sistemas de ensino e/ou as escolas, a opção de deixar estes momentos a cargo das professoras polivalentes. Um dos argumentos é que devemos nos afastar de uma estrutura escolarizada, segmentada, que possibilite caminhar ao encontro de uma aprendizagem interdisciplinar.

Entre os argumentos para que o professor especialista não ministre aulas na Educação Infantil está o problema da fragmentação do currículo, que não deve ocorrer na Educação Infantil, etapa em que se deve minimizar as dicotomias da separação em disciplinas, em favor de uma forma integrada e indissociável (RODRIGUES; FREITAS, 2008 *apud* QUARANTA, 2016, p. 61).

Não obstante, apesar de esta preocupação surgir como lícita e necessária, a oposição em relação a este argumento é que o que torna o currículo fragmentado não é presença de um professor especialista na EI, e sim a “continuidade de práticas e ações pedagógicas historicamente instituídas, muitas vezes de forma descontextualizada e sem articulação com o todo” (QUARANTA, 2016, p. 61).

Lançando o olhar para outro cenário, em instituições ou sistemas de ensino que já contam com o professor de Educação Física na EI, nem sempre esta atuação é coerente com o que deveria ser o seu papel neste segmento. Um dos obstáculos relacionados a este cenário é a visão equivocada de outros agentes escolares (professores polivalentes, funcionários e gestores), que ainda perdura sobre a Educação Física, na qual a atuação do professor é traduzida como um simples momento de recreação ou prática de esportes afastados de processos de aprendizagem na escola (PRANDINA, 2016). Infelizmente, alguns professores de Educação Física, em razão das lacunas em sua formação inicial, acabam reforçando este estereótipo através de práticas descontextualizadas e apartadas do real alcance do nosso campo de conhecimento e atuação. Como atesta Goes (2020, p. 45), em sua pesquisa com docentes na cidade de Santo André, “o processo de formação básica foi insuficiente para compreensão da infância e da Educação Infantil, havendo predomínio das ciências biológicas sobre as ciências humanas que ainda repercute na ação profissional”.

Neste panorama cristalizado em determinados contextos, professores de Educação Física se conformam frente a esta deturpação em relação às suas aulas e pouco vislumbra a possibilidade de exercer seu protagonismo e ao mesmo tempo elevar a importância deste componente curricular na EI.

[...] O papel que a Educação Física assumiu historicamente no cenário escolar contribuiu para a construção de um estereótipo da disciplina que faz com que os alunos, professores e a comunidade escolar, bem como a sociedade de maneira geral, tenham dificuldade de reconhecer o professor de Educação Física e suas aulas como parte integrante do Projeto Político Pedagógico da escola (IMPOLCETTO; DARIDO, 2019, p. 16).

Outro ponto importante que não podemos esquecer, é que apesar de muitas creches e escolas do EI oferecerem uma boa estrutura física e organizacional, ainda encontramos muitas instituições com um quadro precário de funcionamento devido à desigualdade socioeconômica e alguns equívocos nas políticas públicas voltadas para a educação no nosso país. Salas pequenas e superlotadas de crianças, carência de espaços e de material adequado, falta de educadores e estagiárias preparadas para atuar com estas faixas etárias, são aspectos que dificultam significativamente qualquer trabalho docente.

Ainda na pesquisa de Goes (2020, p. 30) professores “apontaram que a quantidade de crianças por sala era fator prejudicial para a qualidade das aulas”. Além

disso, existem os casos de inclusão nestas turmas numerosas em que o professor se encontra sozinho, sem nenhum tipo de apoio.

Os docentes relataram que entre as trinta crianças havia alunos com transtornos comportamentais variados e/ou deficiências, cabendo ao professor, muitas vezes sozinho, dar assistência às inclusões em paralelo ao desenvolvimento da aula e de todos os outros alunos, o que se torna muito difícil neste nível de ensino, pois o trabalho com as crianças permeia tanto o educar como o cuidar. Sozinho em uma quadra, o professor fica refém do cuidar, deixando o educar de lado (GOES, 2020, p. 30).

Diante do exposto, em um cenário que muitas vezes se apresenta adverso, é compreensível o pouco protagonismo do professor de Educação Física na EI. Deste modo, sua presença não é valorizada, seus anseios não são escutados nem tampouco atendidos, afastando o profissional desta etapa da educação básica em que sua presença se faz tão necessária.

Dentro de uma perspectiva tão complexa e de caráter multifatorial, parece apropriado pensarmos em caminhos e formas de uma inserção do professor de Educação Física na EI condizente com sua real importância, que potencialize sua atuação docente e que possa contribuir para uma melhora na qualidade do serviço ofertado nesta etapa da formação da criança. Destarte, abordaremos três pontos que parecem cruciais para a atenuação deste quadro, a saber: participação na elaboração do projeto político pedagógico (PPP); interdisciplinaridade e as metodologias de ensino da Educação Física para crianças.

O ser humano tem como característica ontológica, no decorrer do desenvolvimento infantil, construir seu arcabouço de conhecimentos através do movimento corporal. O aprendizado da cultura corporal do movimento requer a experimentação, ou seja, precisa do movimento para se efetivar e assim fazer parte do repertório de conhecimentos da criança.

O movimento é de natureza social (sócio motricidade) dado que é por ele e através dele que se processa, provoca e detona a maturação do sistema nervoso da criança que é, no seu acabamento e formação individual, função do misto de relações e correlações entre a ação e a sua representação. Movimento que é abstração pensada e pensamento que é o resultado das relações e correlações entre o biológico e o sociológico (FONSECA, 1987, p. 28).

Ademais, o movimento é uma linguagem importante usada pela criança, no seu modo de se expressar, conhecer, explorar, simbolizar, significar, apreender e aprender o mundo.

O movimento é uma forma de linguagem que proporciona autonomia para a criança, pois se compõe de expressão e intenção. Durante as atividades, as crianças exploram interações sociais e o meio ambiente, conhecem espaços, entendem conceitos, estabelecem relações entre objetos e acompanham ritmos e músicas, ações que se concretizam por meio do brincar (SOARES, PRODÓCIMO; DE MARCO, 2016, p. 1196).

O trabalho interdisciplinar deve ser contemplado, pois esta linguagem possibilita a aproximação com todas as experiências pelas quais passa a criança no contexto escolar.

[...] entende-se que o movimento da criança pequena é um elemento aglutinador para o qual o conhecimento possa ser explorado de maneira interdisciplinar, uma vez que é a forma de realização de experiências e de comunicação com o mundo (SOARES; PRODÓCIMO; DE MARCO, 2016, p. 1198).

Parece-nos então um contrassenso a irrelevância ou a pouca importância que ainda persiste em relação ao papel do professor de Educação Física na EI. Assim, se faz necessária uma mudança de paradigmas na busca de uma maior valorização deste professor nesta etapa da educação básica. Devemos pensar qual caminho trilhar para possibilitar estas mudanças.

Diante deste desafio podemos verificar que grande parte das mudanças na escola em relação às orientações, metodologias aplicadas, rotinas, estrutura física e organizacional, não são geridas e implementadas de forma democrática entre todos os agentes escolares, quais sejam, gestores, professores, alunos, familiares e funcionários. O caminho inverso prevalece, podendo ser adjetivado de antidemocrático, já que a determinação final vem de cima com a imposição de uma voz hierarquicamente dominante, ou seja, de coordenadores, diretores e em última instância das secretarias de educação. Em virtude desta situação, Libâneo nos alerta que:

Há, todavia, outra importante tarefa, nem sempre valorizada: participar de forma consciente e eficaz nas práticas de organização e gestão da escola. Os professores, além de terem a responsabilidade de dirigir uma classe, são membros de uma equipe de trabalho em que discutem, tomam decisões e definem formas de ação, de modo que a estrutura

e os procedimentos da organização e da gestão sejam construídos conjuntamente pelos que atuam na escola (professores, diretores, coordenadores, funcionários, alunos) (LIBÂNEO, 2012, p. 408).

Existe uma dificuldade de assimilação desta nova orientação por alguns agentes do ambiente escolar, por ausência de uma real participação igualitária, cada um com seu devido protagonismo. Esta situação pode gerar, muitas vezes, a realização de ações de forma mecânica e obrigatória e, em outros casos, até mesmo a tentativa de um trabalho mais colaborativo. Como nos diz Vasconcellos (2014, p. 190) “se não há uma percepção coletiva da realidade, faz-se algo por um tempo, e depois aquela prática simplesmente desaparece”.

Estas oportunidades de construção colaborativa não podem ficar restritas somente em raros momentos de reuniões pedagógicas ou assessorias individuais entre gestor e professores/funcionários. Devem ficar a cargo do momento da construção do PPP dentro da utopia de melhora do processo de formação integral do ser humano no contexto da educação pública.

[...] cabe assim aos dirigentes escolares, professores, pais e comunidade assumir a construção da escola por meio do projeto político-pedagógico (PPP), para o que se fazem necessárias a articulação entre os diversos segmentos que a compõem e a criação de espaços e meios (mecanismos) de participação, de modo que a gestão democrática esteja em função de objetivos educacionais (LIBÂNEO, 2012, p. 251).

Por isso é de caráter urgente a ressignificação do PPP, muitas vezes visto como mera obrigação burocrática e diminuído em sua importância. A elaboração deste documento deve ser vista como instrumento poderoso de mudanças, empoderamento, protagonismo, emancipação e autonomia dos agentes envolvidos na educação pública dentro das instituições escolares.

A elaboração do projeto político-pedagógico sob a perspectiva da inovação emancipatória é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir (VEIGA, 2003, p. 279).

E para viabilizar este caminho de mudanças, precisamos estar cientes de qual tipo de valores devemos enaltecer.

Para modificar sua própria realidade cultural, a instituição educativa deverá apostar em novos valores. Em vez da padronização, propor a singularidade; em vez de dependência, construir a autonomia; em vez de isolamento e individualismo, o coletivo e a participação; em vez da privacidade do trabalho pedagógico, propor que seja público; em vez de autoritarismo, a gestão democrática; em vez de cristalizar o instituído, inová-lo; em vez de qualidade total, investir na qualidade para todos (VEIGA, idem).

Portanto, para efetivar tais mudanças, elencamos como ferramenta potente, o momento de construção do PPP, por ser uma oportunidade de o professor compartilhar a importância da Educação Física e ter sua voz ouvida dentro do ambiente escolar.

Para isso, o professor deve pontuar quais são as fragilidades encontradas em seu contexto e apresentar, como arcabouço teórico para a elaboração do PPP, por exemplo, a teoria histórico-crítica de Dermeval Saviani para a superação e o enfrentamento da dura realidade desigual que ainda persiste na escola pública no que tange a valorização das diferentes áreas do conhecimento.

Esta deve ser uma estratégia possível para a tentativa de mudanças estruturais a curto e médio prazo dentro do contexto escolar na EI, porém conjuntamente, é necessária a mudança da própria atuação docente do professor de Educação Física a fim desta mudança vir a se efetivar.

CONSIDERAÇÕES

Podemos afirmar que o papel do professor de Educação Física no âmbito da Educação Infantil pode e deve ser modificado e resignificado. A partir de mudanças de paradigmas em sua atuação docente, existe a possibilidade de um crescimento em seu protagonismo, assim como na sua contribuição para a melhoria da qualidade da práxis pedagógica nesta etapa da educação básica.

Ressalta-se que esta resignificação não pode ficar restrita a atuação e posturas do professor de Educação Física. Entendemos que esta transformação para ser realmente significativa, abrangente e duradoura, necessita vir acompanhada da adesão de todos os outros agentes atuantes nesse âmbito escolar. Para isso, uma perspectiva de um trabalho colaborativo e interdisciplinar é imprescindível ao construir práticas, projetos, sequências didáticas, espaços estimulantes etc., tendo como foco principal a criança que está envolvida no processo educativo.

O professor de Educação Física pode potencializar a sua voz trazendo consigo a comunidade escolar como um todo, a fim de colaborar para uma melhor

formação das nossas crianças e para a diminuição das desigualdades e injustiças sociais que acometem o nosso país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. DOU de 26.6.2014 - Edição extra.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.793**, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e o art. 92 da Lei 9294, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm. Acesso em: 18 set. 2022.

CONDE, Soraya Franzoni; HERMIDA, Jorge. Fernando. Pedagogia histórico-crítica e posicionamento ativista transformador na educação infantil. **Holos**, Ano 37, v.8, e13210, 2021.

FGV-CEIPE. **Políticas Educacionais em Ação, Prioridades na educação infantil**. número 11. 2020.

FONSECA, Vitor; MENDES, Nelson. **Escola, Escola, quem és tu?** Editora Artes Médicas. Porto Alegre. 1987.

GOES, Daniella de Luca. **O ensino da educação física na educação infantil: desafios contemporâneos**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2020.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares (Org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. ISBN 978-65-86546-43-9. (Programa Publicações Digitais Unesp - IEP3).

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez editora, 2012.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; **Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo**. Educação & Sociedade [online]. 2005, v. 26, n. 91, pp. 599-615.

PRANDINA, Marilene Zandonade; DOS SANTOS, Maria de Lourdes. A Educação Física escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área. **Horizontes-Revista de Educação**, v. 4, n. 8, p. 99-114, 2016.

QUARANTA, Silvia Cinelli; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; BETTI, Mauro. Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades. **Práxis educacional**, v. 12, n. 23, p. 57-81, 2016.

SOARES, Daniela Bento; PRODÓCIMO, Elaine; DE MARCO, Ademir. O diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física. **Movimento (Porto Alegre)**, v. 22, n. 4, p. 1195-1208, 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. Elementos metodológicos para elaboração e realização** 24ª ed. São Paulo: Libertad Editora. (2014).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, v. 23, p. 267-281, 2003.

LÍNGUA INGLESA COMO MEIO DE INSTRUÇÃO NO ENSINO MÉDICO

Abrão José Melhem Jr⁴
David Livingstone Alves Figueiredo⁵
Plínio Marco De Toni⁶

INTRODUÇÃO

A internacionalização curricular tem sido estimulada nas instituições de ensino superior (IES) no Brasil, porém sua efetivação ainda é incipiente (NEVES & BARBOSA, 2020) e tem sido constatado baixo aproveitamento das oportunidades desse processo (GUIMARÃES & KREMER, 2020). Entretanto, a disseminação do idioma inglês tem sido amplamente observada a partir dos anos 1940 com forte influência em todo o mundo, mais do que em qualquer outro momento da história, sem comparações com outras línguas em décadas e séculos anteriores, como o aramaico, o latim, o espanhol, o francês, o árabe ou as línguas asiáticas (SPOLSKY, 2004).

O curso de medicina é amplamente influenciado pela língua inglesa, uma vez que publicações e congressos são, majoritariamente, desenvolvidos neste idioma; a medicina, por assim dizer, fala muitas línguas, incluindo a terminologia médica não habitual ao vernáculo social, mas tem no inglês uma espécie de língua franca. A Figura 1 reporta o crescimento vertiginoso da porcentagem de publicações em inglês nos últimos cinquenta anos, atingindo aproximadamente 90% do total de publicações atualmente (BAETGHE, 2008). Lippert (1978) refletia sobre a “retirada da língua alemã da medicina”. Revistas de países cujo idioma oficial não é o inglês têm sido publicadas na língua inglesa e existem relatos de congressos nacionais falados no idioma local onde o uso da língua nativa foi afetado por erros de interpretação ou pelo uso de expressões em inglês não existentes na língua oficial do evento (FABRINNI, CONTE & BERARDELLI, 2018).

⁴ Doutorando em Desenvolvimento Comunitário (UNICENTRO). Professor e Supervisor do Programa de Residência em Clínica Médica do Curso de Medicina (UNICENTRO). CV: <http://lattes.cnpq.br/5318976120193636>

⁵ Doutor em Ciências Médicas (USP). Chefe do Departamento de Medicina (UNICENTRO). Presidente do Instituto para Pesquisa do Câncer de Guarapuava. Coordenador da Rede de Estudos Genômicos Paraná. CV: <http://lattes.cnpq.br/8867251982236137>

⁶ Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). Professor e Coordenador do Laboratório de Psicologia do Bilinguismo (UNICENTRO). CV: <http://lattes.cnpq.br/4858828095726875>

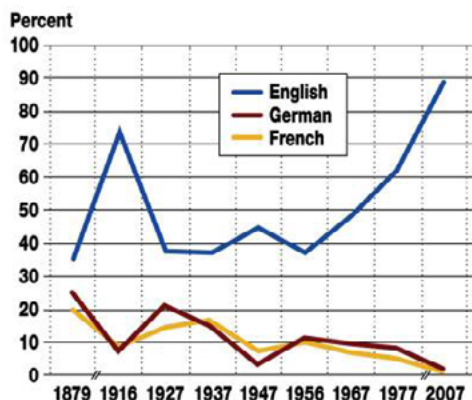


Figura 1

Observa-se, portanto, grandes dificuldades para ensinar e aprender medicina sem o uso da língua inglesa, dado o grande número de expressões ou influências linguísticas anglófonas na comunicação médica atual; mas, se a comunicação internacional entre médicos e cientistas é quase exclusivamente em inglês, o contato com o paciente, a comunicação entre colegas dentro de cada país, o ensino e alguma atividade científica ainda são conduzidas nas línguas pátrias (BAETGHE, 2008). Considere-se, ainda, estudantes de graduação e pós-graduação que buscam ensino em países de língua diferente da nativa, bem como os estudantes de regiões de fronteira que são bilíngues (HUHN et al., 2015). Há, ainda, o esforço para a comunicação com pacientes bilíngues, em comunidades de migrantes, missões humanitárias, países multilíngues e comunidades étnicas diversas; esta forma especial de bilinguismo fortalece o desenvolvimento humanístico (PELAEZ et al., 2018). Esses fatos inserem médicos, professores e estudantes de medicina num contexto de bilinguismo, com seus desafios e oportunidades (TAYEM et al., 2018).

Dada a intensa interatividade internacional, alguns fenômenos crescentes têm sido observados e abordaremos neste capítulo, o *English as a medium of instruction (EMI)*. A definição corrente de EMI tem sido “o uso da língua inglesa para ensinar disciplinas acadêmicas em países ou jurisdições onde a primeira língua (L1) da maioria das pessoas não é o inglês” (LO & MACARO, 2012).

UMA BREVE HISTÓRIA DO EMI

O estímulo governamental ao uso da língua inglesa por cidadãos de países não-anglófonos não é novidade. Desde o início do século XX, foram descritas

iniciativas no Japão, Hong Kong e Filipinas (MARTINEZ, 2016). Essa prática tem crescido exponencialmente nas últimas duas décadas, das universidades ao mundo dos negócios e, com maior ênfase, nas redes sociais. Da mesma forma que o Latim influenciou a academia no século XVI, nos dias de hoje o idioma inglês se espalhou para além das fronteiras dos países anglófonos, sendo disseminado inicialmente em alguns países europeus e depois adotado em universidades asiáticas. Essa disseminação tem ocorrido por meio de sistematizações linguísticas com várias denominações associadas ao modelo pedagógico e aos objetivos dos programas bilingues. EMI é assim chamado devido a razões históricas, com origens em Hong Kong, ex-colônia britânica que passa a área administrativa especial chinesa com o governo local designando a língua chinesa como oficial em 1998, sendo seu uso obrigatório no ensino fundamental e secundário como *medium of instruction* (MOI), mas com a possibilidade do uso do inglês como MOI a partir dos anos finais do secundário. A língua inglesa tornou-se um diferencial para negócios e academia na região e, portanto, 114 escolas optaram por fazer a troca de MOI ao final do secundário. Essas escolas vieram a fazer parte dos estudos sobre o que veio a se chamar *English as a medium of instruction* (EMI). Desde então muitos países vieram a aderir a esta experiência (LO & MACARO, 2012).

CONCEITOS E DELIMITAÇÕES EM EMI

Para além da definição corrente e já apresentada, alguns conceitos sobre EMI merecem menção. O principal objetivo do EMI está na aquisição de conteúdo disciplinar não relativo à linguagem. A aquisição de uma segunda língua (L2), é um objetivo secundário a ser alcançado ou aprimorado neste contexto (DEARDEN, 2014). A principal ferramenta pela qual EMI pode ser um facilitador do aprendizado seria a otimização da interação professor-estudante e, desta forma, torna-se uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem (LO & MACARO, 2012). O EMI difere de outros métodos pedagógicos pela suavização da relação entre o aprendizado do conteúdo não linguístico e a aquisição da L2, sendo destacadas diferenças entre EMI, CLIL (*Content and language integrated learning*) e EAP (*English acquisition program*) (AGUILAR, 2017). O CLIL inclui o conhecimento da L2 em questões de pronúncia, fluência e gramática (LO & MACARO, 2015) e foi implantado em instituições europeias e japonesas (MACARO et al., 2020). Por óbvio, o EMI não se compara aos programas que têm a finalidade exclusiva de aquisição de linguagem (EAP) (LO & MACARO, 2015). EMI tem sido usado em mais de 50 países segundo Dearden (2014), e, em escolas médicas, que

ensinam conteúdos e habilidades médicas em inglês (CICILLINI, 2020; JOE & LEE, 2013). Alguns cursos são ofertados com todas as disciplinas em inglês (DEARDEN, 2014), outros ofertam algumas disciplinas na L2 e alguns oferecem, ainda, disciplinas com opcionais em L1 ou L2 (TAYEM et al., 2020).

IMPLANTAÇÃO DE EMI AO REDOR DO MUNDO

Dearden (2014) reportou a seguinte realidade sobre a implantação de EMI ao redor do mundo: deficiência em número de professores de EMI, deficiência de recursos, deficiência de diretrizes claras para o ensino, dúvidas sobre se é possível mesclar L1 e L2 nas aulas EMI, dúvidas sobre a quais alunos se destina o EMI, dúvidas sobre avaliação da disciplina, dúvidas sobre o momento de usar o EMI (fases da graduação ou pós-graduação), deficiência de padronização do nível de conhecimento do idioma para os professores.

Apesar de alguns autores do sudeste asiático terem publicado certo desconforto com a implantação do EMI por imposição dos formuladores de políticas de ensino, vários autores sobre este tema reforçam a necessidade de conhecer previamente a expectativa dos principais interessados: os alunos e os professores. Na maioria dos estudos sobre satisfação de alunos e professores, entretanto, foi ressaltada a importância da internacionalização para o interessado e para a instituição. As estudantes do sexo feminino que participaram de cursos de EMI tinham objetivos mais elevados em alguns estudos, os estudantes da pós-graduação sentiram-se mais confiantes e os cursos de humanidades parecem ter se sentido menos favorecidos pelo EMI e, em geral, os professores de EMI encontraram maiores chances de progressão na carreira (MACARO et al., 2020).

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS EM EMI

Nos estudos que descrevem as aulas de EMI, é ressaltada a atitude colaborativa, expressa na palavra “nós”, caracterizada pela redução da velocidade de fala do professor, pelo aumento da concentração do aluno e pela mudança de código na interação professor-aluno (MACARO et al., 2020). Embora se reconheça que há questões culturais mais importantes que a proficiência, nalgumas vezes, questões sobre a proficiência se sobrepõem ao objetivo principal do EMI. Neste sentido, a abordagem centrada no aluno e as metodologias ativas podem ser eficazes em lugar de monólogos professorais, mas a maioria dos estudos sobre a dinâmica da sala de aula EMI ainda reporta baixa interatividade, as aulas têm sido aplicadas

majoritariamente em inglês e têm sido centradas no professor. A interatividade tem sido um pouco melhor nas pequenas universidades, conforme observado num estudo em universidades da Turquia (SAHAN, ROSE & MACARO, 2021).

Segundo *o Bureau of Educational and Cultural Affairs*, do Departamento de Estado dos Estados Unidos da América, as estratégias de treinamento para professores de EMI visam o desenvolvimento das seguintes habilidades:

- Conhecer os objetivos, conceitos, desafios, benefícios e métodos atuais em ensinar e avaliar conteúdos disciplinares em inglês.
- Avaliar a própria comodidade e facilidade em ensinar em inglês e criar os próprios objetivos profissionais com esta prática.
- Identificar a necessidade dos estudantes enquanto eles aprendem conteúdos disciplinares em inglês.
- Usar abordagem efetiva para auxiliar estudantes que não tem instrução na língua inglesa.
- Desenvolver estratégias que favoreçam a otimização da aquisição da L2 enquanto ocorre o curso.
- Desenvolver a própria pronúncia, velocidade de discurso enquanto leciona a disciplina.
- Desenvolvimento profissional pessoal no campo do EMI por meio de uma comunidade internacional de professores EMI e preparar um plano de ação para comunicar o conhecimento adquirido com outros colegas professores da sua comunidade local. (OHIO UNIVERSITY, 2021).

CRÍTICAS AO EMI

A aplicação do EMI em vários países ao redor do mundo tem sido observada com atenção por especialistas da sociologia, da linguística, da pedagogia e de outras áreas interessadas (DEARDEN, 2014).

A internacionalização de instituições de ensino médico não é isenta de crítica, onde se levantam possíveis dilemas éticos (STEIN, 2017), de inclusão de alunos (HUHN et al, 2020), a perda do uso da língua e dos costumes nacionais (DEARDEN, 2014, JIMÉNEZ et al., 2018). Segundo Knight (2013), a internacionalização tem um horizonte fugidio no qual cada grande conquista vem acompanhada de desafios ainda maiores e, portanto, no processo de internacionalização questões como: as consequências da mobilidade acadêmica jamais

vista, o risco de instituições virem a se tornar fábricas de diplomas internacionais, a divisão ou duplicação de esforços para a colaboração internacional, as questões de comercialização de serviços, as discussões políticas e acordos internacionais, os *rankings* internacionais, a identidade regional e a cidadania global. Alguns autores questionam o processo de internacionalização como forma de neocolonialismo pela força da língua (KUMARAVADIVELU, 2003).

Especificamente no curso de medicina, há algumas críticas em relação ao uso do EMI em todas as disciplinas, sugerindo que o estudante poderia perder a capacidade de comunicação com a população, empobrecendo a coleta de dados (ORTEGA & PRADA, 2020; JIMÉNEZ et al., 2018). A atenção à narrativa do paciente também é questionada dada a probabilidade de desencontros linguísticos (FRANZ & MURPHY, 2018). Groopman (2007) relata o drama de uma família iraniana vivendo num subúrbio de Boston-EUA, para avaliar a evolução da fala de sua filha com suspeita de autismo. O desejo de alunos e residentes de demonstrar habilidades ou corresponder às expectativas poderia vir a ser um empecilho para a devida atenção no caso de ter sido treinado em EMI e estar praticando na língua nativa, conforme relato feito por médicos residentes bilíngues (GARCIA & SALCEDO, 2018).

EMI NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) DO BRASIL

A internacionalização tem conduzido muitos centros universitários a ensinar conteúdos em inglês atualmente, com aumento exponencial de cursos, chegando a aproximadamente 8000 programas na somente na Europa. O Brasil, neste cenário, tem apresentado um crescimento lento de oferta de cursos com EMI tendo aumentado de 671 a 921 cursos de 2016 a 2019, a maioria ofertados na pós-graduação ou como cursos extracurriculares (SARMENTO et al., 2018; GUIMARÃES & KREMER, 2020). Baumvol e Sarmento (2019) observaram a incipiência da implantação do EMI nas IES brasileiras, gerando substancial atraso no processo de internacionalização, mas sugerem o EMI como apoio para maior equidade e inclusão nas IES do Brasil.

Em pesquisa junto às IES brasileiras, Sarmento et al. (2018) conseguiram respostas de 72 (36%) das universidades, sendo que das respondentes, 100% informaram ter programas de internacionalização ofertando ou planejando ofertar cursos de EMI. A oferta de EMI teve 5% de participação dos cursos da área biomédica no ano de 2018: 9 cursos no Estado de São Paulo e 1 curso no Estado

do Rio Grande do Sul e tal dado é preocupante, dada a importância da língua inglesa na produção de conhecimento na área da saúde, especialmente quando se encontra na mesma pesquisa uma queda de 4% em relação a 2017. Quanto à pós-graduação, a mesma pesquisa aponta que a área biomédica representa 29% da oferta de EMI e os estados brasileiros mais representativos neste processo são: São Paulo (24 cursos), Paraná (15 cursos), Rio Grande do Sul (13 cursos), Minas Gerais (11 cursos) e Rio de Janeiro (10 cursos).

O desafio da internacionalização institucional é uma diretriz da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através da portaria 220/17, que sugere a implantação de “política linguística efetiva, que aumente a competência de colaboradores, professores e alunos em se comunicar em outro idioma” (CAPES, 2017). Mas este processo parece caminhar muito lentamente por nossas escolas superiores, embora já existam experiências com EMI que poderiam ser ampliadas a mais cursos e instituições (GUIMARÃES & KREMER, 2020). Além disso, conforme Sarmento et al. (2018), o EMI tem sido, nos cursos da área da saúde, mais aplicado na pós-graduação com consequências para os graduados em ciências biomédicas. A instituição a que pertencemos (UNICENTRO) contribuiu, em 2018, com um curso de EMI em pós-graduação na área biomédica.

POTENCIAIS BENEFÍCIOS DO EMI NO ENSINO MÉDICO

- Contato com a língua em que é produzida a maior parte do conhecimento médico.

No caso do conhecimento médico, em geral, o que acontece é um ir e vir entre a língua nativa e a franca: o conhecimento foi produzido por algum cientista anglófono ou não, que publica majoritariamente na língua inglesa, essa publicação é lida ou traduzida para a língua nativa e utilizada em aulas realizadas na língua local, para que os alunos estudem em livros ou artigos em inglês ou traduzidos e depois apliquem esse conhecimento em pessoas da comunidade local usando a L1. A possibilidade ter aulas na mesma língua em que o conhecimento foi produzido eliminaria possíveis vieses de tradução e interpretação e reduziria atrasos entre a produção e o acesso ao conhecimento. (BAETGHE, 2008).

- Oportunidades de estudos e trabalho futuros na área médica. Uma grande variedade de programas exige ou seleciona candidatos pela aptidão à língua inglesa. O desenvolvimento de disciplinas em inglês seria um apoio para aspirações futuras dentro e fora do país de origem. (CICILLINI, 2020).

- *Facilitação do aprendizado médico.* A melhoria da interação professor-aluno, que se daria por maior ativação da memória de trabalho para a comunicação em L2, tem sido aventada como uma teoria para explicar a possibilidade de compreensão do conteúdo da disciplina. (TAYEM et al., 2020).

- *Internacionalização do curso.* A inserção do curso e da instituição no cenário internacional de cooperação científica é facilitada pelo EMI, onde alunos e professores desenvolveriam maior capacidade de interação com instituições estrangeiras. O intercâmbio é considerado salutar para o ambiente acadêmico e a produção científica. (GUIMARÃES & KREMER, 2020).

- *Aprimoramento do raciocínio clínico.* O uso da memória de trabalho exigido pela prática da L2 e da memória remota consolidado na L1 e a sua conscientização pelos alunos relaciona-se com técnicas de raciocínio clínico atualmente utilizadas no ensino médico, remetendo aos estudos de Tversky & Kahneman (1974) que incluem o tema da linguagem na elaboração do raciocínio em situações de incerteza; e ao livro de Jerome Groopmann (2007) *“How Doctors Think”*, que traz inúmeras narrativas associando o modo de pensar e se comunicar dos médicos. Ambos têm por objetivo prevenir vieses cognitivos e evitar erros diagnósticos.

- *Formação de um profissional culturalmente competente.* O contato com culturas diversas acrescentaria ao médico a possibilidade de melhorar sua comunicação com pessoas de diversas culturas (SMITH & SILK, 2011; MATTHEWS & VAN WYK, 2018).

- *Desenvolvimento da heutagogia.* Definido como o ensino baseado em auto-determinação para o estudo, autorreflexão e metacognição, o processo heutagógico deveria ser um dos objetivos de todo curso de graduação (STOTEN, 2020). McAuliffe et al, 2008 se referem à heutagogia como forma de evolução da andragogia. Nesta filosofia de ensino, os alunos estariam envolvidos com algumas características especiais, como a dupla alça de aprendizado (além da resolução de problemas também são levadas em conta os valores do indivíduo), o desenvolvimento da competência, a não linearidade do processo de aprendizagem, a determinação do estudo pelo aprendiz e, finalmente, levar os estudantes a entender como aprender em lugar de apenas aprender (BLASCHKE, 2012).

Em recente estudo, Cicillini (2020), avaliando 83 alunos de primeiro ano numa universidade da Itália, reporta que a busca por participar de aulas de EMI foi motivada por: ter contato com uma língua global (79%), maiores oportunidades de trabalho (75%), possibilidade de participar de grupos de pesquisa

internacionais (70%), seguir estudos ou trabalhar em outro país (67%), conhecer colegas de outro país (65%), ter maior acesso a publicações internacionais (64%) e melhorar o inglês (60%) e ter contato com professores internacionais (49%). Para as instituições, os benefícios mais buscados estão relacionados à busca de posição de destaque: atrair estudantes e professores de outros países, ascensão nos *rankings* internacionais, preparo dos estudantes para o mercado de trabalho e estudos internacionais, facilitação no preparo de artigos para revistas internacionais (BAUMVOL & SARMENTO, 2016).

EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO DO EMI EM ESCOLA MÉDICA

EMI em escolas médicas. Atualmente os debates sobre a linguagem no curso de medicina têm ganhado importância dada a essencial função da linguagem na comunicação médico-paciente e o já referido protagonismo da língua inglesa neste campo. (FRANZ & MURPHY, 2018).

Experiências disciplinares com bilinguismo. Alunos categorizados como monolíngues demonstraram menor resolução espacial e verbal em relação aos multilíngues na disciplina de anatomia em um estudo realizado na Inglaterra (STEPHENS & MOXHAM, 2018). Abi Raad et al (2016) observaram que, apesar de ter feito sua educação médica totalmente em inglês, a maioria dos estudantes libaneses pesquisados não referiu dificuldades em fazer anamneses em árabe na população local. Em contraste, um estudo na região de Quebec, Canadá, alunos educados em francês preferiram, após o curso, fixar-se nas regiões francófonas do Canadá (UTZSCHNEIDER & LANDRY, 2018). No Paraguai, os estudantes de medicina têm maior conhecimento de espanhol do que de guarani, a língua mais falada cotidianamente pela população daquele país, e, nos estudos, usam eventualmente o inglês, dado a isso referem certa dificuldade na coleta de dados (JIMÉNEZ et al., 2018). Estudos com alunos de medicina italianos observou que o ganho no aprendizado da língua inglesa foi um dos motivos de satisfação com o curso EMI, apesar do fato de que os incluídos neste programa já apresentavam um nível elevado de conhecimento do idioma inglês (CICILLINI, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bilinguismo tendo o inglês como primeira ou segunda língua é parte integrante e natural do ensino médico. Dentre as metodologias para a aquisição de

uma segunda língua, destacamos neste capítulo o EMI, que visa ensinar conteúdo médico em língua inglesa, sem o objetivo principal de oferecer ensino linguístico. Embora haja oportunidades para alunos, professores e instituições, o processo de implantação do EMI em nosso país ainda é incipiente. Nas escolas médicas é ainda menos aplicado, apesar do enorme uso do inglês na comunicação médica. Os relatos sobre o uso de EMI em escolas médicas pelo mundo apresentam aspectos favoráveis entremeados a muitos desafios.

REFERÊNCIAS

- ABI RAAD, V. et al. Medical education in a foreign language and history-taking in the native language in Lebanon – a nationwide survey 2016. *BMC Medical Education*, n.16, p.298, 2016. doi: 10.1186/s12909-016-0826-7
- AGUILAR, M. Engineering lecturers' views on CLIL and EMI. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 20, n. 6, p. 722-735, 2017. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1073664>
- BAETGHE, C. The Languages of Medicine. *Dtsch Arztebl Int*, 105(3): 37–40, 2008.
- BAUMVOL L.; SARMENTO S. Can English as a Medium of Instruction promote a more inclusive and equitable higher education in Brazil? *Simon Fraser University Educational Review*, v.12, n2, Summer 2019.
- BERARDELLI A. Language use at Italian medical congresses. *Neurological Sciences*, 39:1779–1780, 2018. <https://doi.org/10.1007/s10072-018-3452-9>
- BLASCHKE, L.M. Heutagogy and Lifelong Learning: A Review of Heutagogical Practice and Self-Determined Learning. *IRRODL*, v.13, n.1, p. 56-71, 2012.
- CAPES/Ministério da Educação, Governo do Brasil. PORTARIA Nº 220, DE 3 DE NOVEMBRO DE 2017. *Diário Oficial da União*, s.1, n.214, 8 Nov 2017.
- CICILLINI, S. Studying in an English-Medium Instruction Medical Degree Program in Italy: Students' Perspective. In *European Scientific Institute-ESI ESC 2020 Proceedings*, s.1, p.50–65, 2020. Disponível em: https://ejournal.org/files/journals/1/books/december_online_proceedings_2020.pdf
- DEARDEN J. Introduction. In J DEARDEN, *English as a medium of instruction – a growing global phenomenon*, 2014. Oxford: Oxford University. British Council. Disponível em: www.teachingenglish.org.uk
- FABBRINI, G.; CONTE, A.; FRANZ, B.; MURPHY, J.W. Reconsidering the role of language in medicine. *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine*, n.13, p. 5, 2018. <https://doi.org/10.1186/s13010-018-0058-z>
- GARCIA G.E.J.; SALCEDO P.A. Lost in Transition: Trainees' Perspectives on Their Bilingual Experiences in Clinical Medicine. *Academic Medicine*, v.93, n.6, Jun 2018.
- GROOPMAN J. Gatekeepers. In J GROOPMAN *HOW DOCTORS THINK*, c.4., Boston, 2007. Houghton Mifflin Company.
- GROOPMAN J. A new mother's challenge. In J GROOPMAN *HOW DOCTORS THINK*, c.5., Boston, 2007. Houghton Mifflin Company.

GUIMARÃES, F.F.; KREMER, M.M. Adopting English as a medium of instruction (EMI) in Brazil and Flanders (Belgium). A comparative study. *Ilha do Desterro*, v.73, n.1, p.217-246, Florianópolis, jan-abr 2020. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2020v73n1p217>.

HUHN, D. et al. International medical students – a survey of perceived challenges and established support services at medical faculties. *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*, v.32, n.1, 2015.

JIMÉNEZ, H.J. et al. Knowledge of the Guarani language in medical students at a university hospital in Paraguay. *Medwave*, v.18, n.2, p. e7200, Mar-Abr 2018. doi:10.5867/medwave.2018.02.7200

JOE, Y.J.; LEE, H.K. Does English-Medium Instruction Benefit Students in EFL Contexts? A Case Study of Medical Students in Korea. *Asia-Pacific Edu Res*, v. 22, n.2, p.201–207, 2013. doi: 10.1007/s40299-012-0003-7

KNIGHT J. The changing landscape of higher education internationalization – for better or worse? Perspectives: policy and practice in higher education, v.17, n.3, p. 84–90, 2013. <http://dx.doi.org/10.1080/13603108.2012.753957>

KUMARAVADIVELU, B. A post method perspective on English language teaching. *World Englishes*, 22(4), 539-550, 2003.

LIPPERT, H. Rückzug der Deutschen Sprache aus der Medizin? *Med Klin*, 73: 487–496, 1978.

LO, Y.Y.; MACARO E. The medium of instruction and classroom interaction: evidence from Hong Kong secondary schools, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v.15, n.1, p. 29-52, 2012. doi: 10.1080/13670050.2011.588307

MACARO, E. et al. A systematic review of English medium instruction in higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v.23, n.3, p.263-276, 2020.

MARTINEZ, R. English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazilian higher education: challenges and opportunities. In KR FINARDI, *English in Brazil: Views, Policies and Programs*, 2016. Londrina: EDUEL.

MATTHEWS, M.; VAN WYK, J. Towards a culturally competent health professional: a South African case study. *BMC Medical Education*, n.18, p.112, 2018. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1187-1>

MCAULIFFE et al. Does pedagogy still rule? In: 19th Annual Conference of Australasian Association for Engineer Education, 7-10 December 2008, Central Queensland University, Yeppoon, Australia.

NEVES, C.E.B.; BARBOSA, M.L.O. Internacionalização da educação superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios. *Sociologias*, v.22, n.54, p.144-175, Porto Alegre, maio-ago 2020. <http://doi.org/10.1590/15174522-99656>

OHIO UNIVERSITY/Bureau of Educational and Cultural Affairs, USA State Department. English as a Medium of Instruction. In OPEN – Online Professional English Network., Disponível em: <https://www.openenglishprograms.org/EMI>. Acessado em: 26 nov. 2021.

ORTEGA, P.; PRADA, J. Wordsmatter: Translanguaging in medical communication skills training. *Perspect Med Educ*, n.9, p. 251–255, 2020. <https://doi.org/10.1007/s40037-020-00595-z>

SAHAN, K.; ROSE, H.; MACARO, E. Models of EMI pedagogies: At the interface of language use and interaction. *System*, v.101, p 102616, 2021.

SARMENTO, S. et al. In S SARMENTO, *Guide for English as a medium of instruction in Brazilian Higher Education Institutes 2018-2019*. Faubai. British Council. Disponível em: <https://faubai.org.br/guideemi/>

SMITH, B. D.; SILK, K. Cultural Competence Clinic: An Online, Interactive, Simulation for Working Effectively With Arab American Muslim Patients. *Academic Psychiatry*, n.35, p.312-316, 2011.

SPOLSKY, B. How English spread? In B SPOLSKY, *Language Policy*, c. 6, p.76. New York, 2004, Cambridge University Press.

STEIN, S. Internationalization for an Uncertain Future: Tensions, Paradoxes, and Possibilities. *The Review of Higher Education*. Fall, v.41, n.1, pp. 3–32, 2017.

STEPHENS, S.; MOXHAM, B.J. Do Medical Students Who are Multilingual have Higher Spatial and Verbal Intelligence and Do they Perform Better in Anatomy Examinations? *Clin. Anat*, n.9999, p1–9, 2018.

STOTEN, D.W. Practical Heutagogy - Promoting Personalized Learning in Management Education. *Adult Learning*, v.20, n.10, p.1-14, 2020. <https://doi.org/10.1177/1045159520905364>

TAYEM, Y. et al. Language barriers to studying medicine in English: perceptions of final-year medical students at the Arabian Gulf University. *EMHJ*, v.26, n.2, p. 233=238, 2020.

TVERSKY A.; KAHNEMAN D. Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases - Biases in judgments reveal some heuristics of thinking under uncertainty. *Science*, Sep 1974.

UTZSCHNEIDER, A.; LANDRY, M. Impacts of studying in a regional medical campus on practice location. *Canadian Medical Education Journal*. n.9, p.1, 2018.

VARGAS PELAEZ, A.F.V. et al. Implementing a medical student interpreter training program as a strategy to developing humanism. *BMC Medical Education*, v.18, p.141, 2018. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1254-7>

ATOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE OS ASPECTOS LEGAIS DO PROCESSO

Tânia Aparecida Soares⁷

INTRODUÇÃO

As Instituições de Ensino Superior (IES) brasileira, em face da subjetividade do atual cenário, posto pela publicação de atos regulatórios (entrada e permanência) de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes/MEC), instituído pelas determinações da Lei nº 10.861 publicada em 14/04/2004, em seu artigo 3º [...] § 2º, orienta que nos processos de “avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados”, nos processos que envolvem avaliações externa *in loco*.

O processo de avaliação externa *in loco*, é um processo que além de se valer de um marco legal regulatório de responsabilidade do governo federal, como forma de viabilizar o funcionamento das Instituições Superiores de Ensino (IES) no cenário nacional, também se vale de instrumentos estruturados em eixos e dimensões com seus respectivos indicadores, neles compreendidos atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, aprovados e publicados pela Portaria MEC nº 1.382 de 31/10/2017 (Diário Oficial da União – D.O.U. nº 210, 01/11/2017, Seção 1, p.14) e atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, publicados pela Portaria MEC nº 1.383 de 31/10/2017 (Diário Oficial da União – D.O.U. nº 210, 01/11/2017, Seção 1, p. 15).

Na publicação do marco legal regulatório da educação superior brasileira, ao estabelecer as bases legais para a oferta da educação a distância, a ênfase é atribuída pelo Decreto nº 9.057 publicado em 15 de dezembro de 2017, que regulamenta o artigo nº 80 da Lei nº 9.394 publicada em 31/12/2016, visando consolidar a oferta dessa modalidade de ensino, além de comprometer-se com a qualidade e flexibilização de todo processo, percebido no artigo 19º, § 3º, em que a educação a distância passa a “[...] garantir o atendimento aos critérios de qualidade”, dos

⁷ Doutora e Mestre em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Integrante do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS/MEC). CV: <http://lattes.cnpq.br/3766241525353282>

curso de graduação nas das Instituições de Ensino Superior (IES), nos processos de regulação e de avaliação externa *in loco*.

Como parte integrante e essencial desse marco legal regulatório, o Decreto nº 9.235, publicado em 15 de dezembro de 2017, apresenta orientações, sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação do sistema federal de ensino, com vistas ao cumprimento das normas gerais e de ações preventivas, e, porque não corretivas, a fim de zelar pela regularidade de seus processos.

Nas orientações subjetivas desse Decreto nº 9.057 publicado em 25/05/2017, se descortinou um cenário obscuro e as instituições, se depararam com um marco legal desafiador, com atos regulatórios com orientações complexas, dada a sua proposta de inovação, amplitude e com pouca identidade dos traços que definiam orientações anteriores, o que requer profunda reflexão, pautada no pensar a regulação como uma síntese integradora da avaliação externa *in loco*, de uma gestão horizontalizada centrada em lideranças e em estruturas de redes e apoio tecnológico.

O Ministério de Educação (MEC), ao publicar um pacote de atos introduzidos pelo processo regulatório, apresentados pelo Decreto nº 9.235 publicado em 15/12/2017 e pelo Decreto nº 9.057 de 25/05/2017, assim como pelas portarias normativas, resoluções e notas técnicas com suas regulamentações, trouxeram significativas mudanças e conceituadas inovações para os cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnólogos), ofertados pelas Instituições Superiores de Ensino (IES), na modalidade presencial e a distância.

Na fase de implementação do marco legal regulatório, as mudanças⁸ apresentadas na publicação de instrumentos para atos de entrada e de permanência), direcionam as Instituições Superiores de Ensino (IES), a atender as orientações do artigo 3º [...] § 2º, da Lei 10.861 publicada em 14/04/2004, Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), onde nos processos de avaliação “serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto avaliação e a avaliação externa *in loco*”, da Lei 10.861 publicada em 14/04/2004.

Com vistas a refletir sobre os aspectos regulatórios da educação a distância no Brasil, se valendo de atos de entrada e atos de permanência, como objetivo exposto nesse trabalho e se os mesmos, dada a subjetividade, auxiliam as instituições nos processos de avaliação externa *in loco*, os caminhos metodológicos encontraram nas contribuições e no critério de análise de conteúdo de Laurence

⁸ O significado do termo mudança como uma ação ou efeito de mudar, está disponível em:

<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/mudanca/>, para explicar Acesso em: 16 set. 2022.

Bardan (2011), encontrar, a passos largos no atual cenário da educação superior brasileira, respostas a problemática levantada nesse trabalho.

Para tanto, ao se voltar para as reflexões sobre os aspectos legais do processo de atos regulatórios da educação a distância no Brasil, em um momento, possibilita compreender que para Laurence Bardin (2011, p. 51), “representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original”, em um momento desafiador para a educação superior brasileira, se faz necessário compreender que tudo depende, “no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou que se esperar encontrar” (BARDIN, 2011, p. 37).

Na oportunidade de refletir sobre o impacto posto pela subjetividade de atos regulatórios, o artigo inicialmente apresenta algumas considerações trazidas pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que dispõe sobre a oferta de cursos na modalidade a distância, pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, pela Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/ DAES e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que orientam a refletir sobre os aspectos legais de processos regulatórios da educação a distância no Brasil.

Na sequência apresenta separadamente, como ocorre à regulação nos processos de avaliação externa *in loco* para atos de entrada (credenciamento e autorização) e atos de permanência (recredenciamento, transformação da organização acadêmica, reconhecimento e renovação de reconhecimento) de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), dos órgãos e das secretarias que a ele compete no sistema federal de ensino brasileiro.

Na conclusão dessas reflexões, as considerações finais, mesmo de forma aligeirada, apresentaram os comportamentos de atos regulatórios que na singularidade de sua subjetividade, foram utilizados na estrutura desse trabalho. Por fim, apresenta as referências legais como marco legal regulatório.

ASPECTOS LEGAIS DE ATOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL

No contexto das políticas públicas de expansão permanente para a educação superior brasileira, com periódica implementação pelo MEC, a modalidade de ensino a distância, acentua nesse cenário, importância na sua oferta. No Brasil, a oferta da modalidade de educação a distância, com o amparo do Decreto MEC nº 9.057 de 25/05/2017, que “regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996” e que “estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional”, obteve amparo legal.

As bases regulatórias para a oferta da modalidade de ensino a distância, foram estabelecidas a partir da publicação da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que no artigo 80, introduz essa modalidade de ensino no sistema federal. Na estrutura textual da Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira, LDB/ 96, não foi dedicada uma seção e/ou capítulo específico para a modalidade de ensino a distância, pelo contrário, de forma discreta, o artigo 80º faz menção a “todas as modalidades de ensino”, conforme a seguir:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I – [...];

I – Custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II – Concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III – Reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Com a ênfase dada para a modalidade de ensino a distância o art. 80 da LDB Lei 9.394/96, nos seus respectivos incisos e parágrafos, coloca o ato de permanência – reconhecimento de curso de graduação, como uma alternativa no

processo de formação, possibilitando a aplicação desse ato em todos os níveis e modalidades educacionais. O mesmo art. 80 prevê também a regulamentação do ato de credenciamento de Instituições de Ensino Superior (IES) que intencionam a ofertar à modalidade de ensino a distância, além de indicar a forma de criação de mecanismos de controle e que fica a cargo do poder pública a veiculação, incentiva e desenvolvimento de programas de ensino na modalidade a distância.

Em face da regulamentação dada pela legislação, revistada de um marco regulatório flexível e de atribuir à União competência visando assegurar qualidade para atender os requisitos na oferta da modalidade a distância, em 1988 ocorreu um aumento significativo de pedidos de atos de entrada – credenciamento de instituições e de autorização de funcionamento de cursos de graduação junto ao MEC, com responsabilidades de regulação atribuídas ao Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).

Essa proposta estruturada por um robusto marco legal regulatório, torna viável a tramitação de processos como atos de entrada e atos de permanência para a modalidade de ensino a distância

Como um elemento do processo que torna viável o funcionamento das Instituições Superiores de Ensino (IES) no cenário brasileiro, o marco legal, em uma organização regulatória de responsabilidade do Governo Federal, se lastra as estruturas, das secretarias vinculadas ao Ministério da Educação (MEC) e ao Conselho Nacional de Educação (CNE), com a função de orientar as instituições em processos que dependem de atos de entrada (credenciamento e autorização de funcionamento) e de atos de permanência (recredenciamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento), sob a égide de uma organização regulatória:

Imagem – Organização Regulatória da Educação Superior Brasileira.



Fonte – Fluxo elaborado pela autora para evidenciar a organização regulatória da instituição.

Nessa organização regulatória, a Resolução CNE/CES nº 1, de 11/03/2016, “estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância”, enquanto que a Portaria Normativa nº 11, de 20/06/2017, “estabelece normas para o credenciamento de instituições e a

oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25/05/2017, que dispõe sobre a oferta de cursos na modalidade a distância”.

Essas normativas legais na etapa do processo regulatório de avaliação externa *in loco* para a verificação das reais condições de oferta dos cursos de graduação, dadas pelo Decreto nº 9.057, publicado em 25/05/2017, no capítulo III – da oferta de cursos na modalidade a distância na educação superior, em seu art. 13 sinaliza que:

Os processos de credenciamento e credenciamento institucional, de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância serão submetidos à avaliação *in loco* na sede da instituição de ensino, com o objetivo de verificar a existência e a adequação de metodologia, de infraestrutura física, tecnológica e de pessoal que possibilitem a realização das atividades previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso.

Essa organização regulatória na oferta da educação superior brasileira na modalidade a distância, sob as diretrizes de atos (entrada e permanência), atrelados a Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), como um processo metodológico e não como um fim, possibilita que em um ambiente virtual de aprendizagem ocorra interação, mediação, acessibilidade plena, inclusão social e espaços que atendam o novo cenário da educação superior brasileira permeado pelo avanço tecnológico com recursos diferenciados e inovadores.

Pelas orientações apresentadas no Decreto 9.057, de 25/05/2017, o capítulo I – disposições gerais, art. 1º, informam que cursos de graduação, na modalidade de ensino a distância, se apresentam mediados pelas ações de uma estrutura didático-pedagógicas nos “processos de ensino e de aprendizagem com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliações compatíveis, [...] em lugares e tempos diversos”, na organização regulatória da educação a distância.

CREDENCIAMENTO – ATO DE ENTRADA

Em um processo de credenciamento, a Instituição de Ensino Superior (IES), recebe autorização para o funcionamento de cursos de graduação na modalidade presencial (que pressupõe presença física do aluno nas atividades didáticas e avaliações) e na modalidade a distância, que transcorre com o uso de ferramentas em um ambiente

virtual de aprendizagem, com professores tutores no desenvolvimento material didático (físico e virtual) e de atividades educativas remotas e em tempos ou lugares diferentes.

A etapa do ato de entrada (credenciamento) se vale de um Instrumento de Avaliação Institucional Externa (IAIE)⁹, que apresenta em extratos, o alinhamento dos indicadores desse processo, enquanto que a Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/ DAES, fica com a responsabilidade de orientar a distribuição dos pesos com variações de cada eixo sinalizando as mudanças ocorridas em relação ao instrumento anterior evidenciado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Ato de entrada (credenciamento) de Instituição de Ensino Superior (IES).

INSTRUMENTO		CREDENCIAMENTO	INDICADORES	PESO
EIXOS	ATO DE ENTRADA		ALINHAMENTO	
	1	Planejamento e Avaliação Institucional	3	10
	2	Desenvolvimento Institucional	7	30
	3	Políticas Acadêmicas	10	20
	4	Políticas de Gestão	7	20
	5	Infraestrutura	18	20

Fonte: Quadro elaborado pela autora com informações da Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES.

Como se verifica no quadro disponibilizado acima, a sistematicidade desses eixos se faz perceptível no alinhamento proposto no novo Instrumento de Avaliação Institucional Externa (IAIE), identificado em instrumentos anteriores como articulação e/ou coerência, que indica os pesos atribuídos a cada um dos cinco eixos que estruturam o instrumento levando o Eixo 2, desenvolvimento institucional, a retirar do Eixo 5 infraestrutura o peso 30, assumindo a responsabilidade de apresentar uma proposta com objetivo instrumental, amparado por estudos estatísticos, dentro de uma análise contextual, e não pontual.

Quanto às políticas acadêmicas, indicadas no Eixo 3, o instrumento só faz reafirmar o que estava proposto no antigo instrumento. Houve apenas o acréscimo da política de internacionalização. Outro olhar busca o alinhamento nesse eixo se valendo das propostas de política institucional para a modalidade de ensino a distância, assim como para implantação de polos de apoio presencial, anunciados pelo Decreto nº 9.057 de 25/05/2017.

Na proposta do Eixo 4, política de gestão, em relação ao instrumento anterior, se por um lado o instrumento retirou alguns indicadores do eixo como

⁹ Portaria MEC nº 1.382 de 31/10/2017 disponível: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1382-2017-10-31.pdf> Acesso em: 16 set. 2022.

registro acadêmico, planejamento financeiro e as coerências entre a gestão, o corpo docente e os planos de carreira, por outro lado, o instrumento, acrescenta nesse eixo outros indicadores como: sustentabilidade financeira (alinhada ao desenvolvimento institucional); institucionalização de política de formação continuada e capacitação para tutores; sistema de controle de produção e de distribuição do material didático e titulação e com um percentual superior a 80% de docentes *stricto sensu*.

Em uma análise qualitativa, significativas alterações se fizeram pontuar no Eixo 5 – Infraestrutura¹⁰, passando a exigir da Instituição Superior de Ensino (IES), qualidade na gestão e na organização acadêmica (acessibilidade plena e a inclusão social e espaços que atendam novo cenário da educação superior brasileira permeado pelo avanço tecnológico com recursos diferenciados e inovadores), para que a mesma possa obter os melhores conceitos para cada eixo e indicador, assegurando assim melhores condições de ensino.

Os avanços trazidos pelo instrumento, requer da instituição maturidade, respeito pelas normas institucionalizadas e mudanças significativas nos processos de credenciamento, anunciadas pelo Decreto nº 9.235/2017, impactando na forma de como a mesma atua na sua gestão, na implementação de suas ações, de seus processos internos, de suas políticas internas e de inovações em sua organização pedagógica por meio de práticas que circunscrevam parâmetros que sirvam de referência em um processo de avaliação externa.

AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO – ATO DE ENTRADA

Em um processo de autorização de funcionamento (ato de entrada), para a oferta de curso de graduação, na modalidade presencial e a distância, o início de sua oferta, quando em uma Faculdade, somente acontecerá, posteriormente à emissão de Portaria Ministerial publicada pelo MEC. Enquanto que as Universidades, dada a sua autonomia, independem de autorização do MEC para o funcionamento de seus cursos.

Já as instituições denominadas como Centros Universitários sob a égide da legislação, devem comunicar ao Ministério da Educação (MEC) e as secretarias que a ele compete a existência da atividade de cursos de graduação (criados por atos próprios) para fins de processo de regulamentação, avaliação externa *in loco*, conforme disposto no art. 40º do Decreto nº 9.235 de 15/12/2017.

¹⁰ INEP. em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/instrumentos1>. Acesso em: 16 set. 2022.

O sistema de avaliação *in loco* nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileira, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anízio Teixeira (Inep/MEC), tem por função orientar o processo de regulação por meio de ações preventivas e/ou corretivas como forma de assegurar a qualidade e regularidade dos cursos ofertados.

Em face do atual cenário da educação superior brasileira, a partir do segundo semestre do ano de 2017, o Ministério da Educação (MEC), publica um novo marco regulatório (Decretos, Portarias, Resoluções e Notas Técnicas), levando as Instituições Superiores de Ensino (IES), a refletirem sobre o contexto da legislação recentemente instituída pelo MEC/Inep e do novo IACG, 2017.

Com a publicação do Decreto nº 9.235 em 15/12/2017 e da Portaria MEC nº 1.383 em 31/10/2017, que tem por finalidade aprovar as dimensões e os indicadores que estruturam Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG) o critério de articulação estabelecido no instrumento anterior, passa a buscar no novo instrumento o alinhamento de suas ações anunciadas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) com as políticas institucionais:

Quadro 2 – Ato de entrada (autorização de funcionamento) de cursos de graduação.

INSTRUMENTO		AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO	INDICADORES	PESOS
DIMENSÕES	ATO DE ENTRADA		ALINHAMENTO	
	1	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA – PEDAGÓGICA	24	40
	2	CORPO DOCENTE E TUTORIAL	15	20
	3	INFRAESTRUTURA	16	40

Fonte: Quadro elaborado pela autora com informações da Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES.

As mudanças estruturais trazidas IACG/2017, asseguraram o maior peso (40) para seus 24 indicadores na Dimensão 1 – Organização Didático-Pedagógica e para os 18 indicadores da Dimensão 3 – Infraestrutura. Nesse ato de entrada, autorização de funcionamento, a Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutorial, não menos importante, no novo instrumento, recebe o menor peso (20).

No entanto, ao analisar o marco regulatório legal e os demais instrumentos de avaliação externa, foi possível perceber que a diminuição do peso (de 30 para 20) na Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutorial ocorreu devido à falta da clareza das ações realizadas, seu acompanhamento e resultados, pois as mesmas somente são perceptíveis em atos de permanência (reconhecimento e renovação

de reconhecimento), enquanto que para o ato entrada (autorização), estas ações se tornarão perceptíveis com o funcionamento do curso.

Por outro lado, torna-se possível identificar a convivência pela melhoria da aprendizagem como meta constante em parte dos indicadores da Dimensão 1 – Organização Didático-Pedagógica, o que indica a necessidade das Instituições de Ensino Superior (IES) e os cursos de graduação, por elas ofertados, utilizar mecanismos de acompanhamento, possibilitando com isso, a medição de resultados e dos conceitos obtidos ao término de cada visita *in loco*.

Na etapa de autorização de funcionamento (ato de entrada), os procedimentos para a realização do cálculo do Conceito do Curso (CC) e o Conceito Institucional (CI), são consideradas as ponderações previstas em cada indicador que compõe cada dimensão indicada no instrumento. Cabe ressaltar, que os conceitos obtidos ao término de cada visita *in loco*, não resultam no deferimento do ato autorizativo, contudo, subsidiam as secretarias competentes do MEC em suas decisões regulatórias.

RECREDENCIAMENTO – ATO DE PERMANÊNCIA

No processo de credenciamento (ato de permanência), a integração de 5 EIXOS, não de forma articulada e/ou coerente, conforme proposta no antigo instrumento, mas sim de forma alinhada as políticas institucionais constantes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), proposta no novo instrumento, possibilita a Instituição de Ensino Superior (IES), o desenvolvimento de ações “planejadas, inovadoras e exitosas”¹¹, promovendo mudanças significativas.

A lógica estabelecida na proposta de alinhamento no Instrumento de Avaliação Institucional Externa (IAIE) publicado pela Portaria Normativa MEC nº 1.382 (página 16 da Seção 1 do Diário Oficial da União – D.O.U de 01/11/2017), estabelece que esse alinhamento deve ser entendido como um movimento dinâmico, em que todos os eixos busquem sua inovação e seu êxito em uma mesma direção, impressa a largos passos na esteira da instituição de ensino.

O Ministério da Educação (MEC), e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no segundo semestre do ano de 2017, como foi exaustivamente relatado no início desse capítulo, por meio do marco legal regulatório, divulgou mudanças na estrutura da regulação da educação

¹¹ O Michaelis explica o significado dos termos “planejadas, coerente, inovadoras e exitosas” disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inovacao/> Acesso em: 16 set. 2022.

superior brasileira, publicando o novo Instrumento de Avaliação Institucional Externa (IAIE) por meio da Portaria MEC nº 1.382 de 31/10/2017 (Diário Oficial da União – D.O.U. nº 210, 01/11/2017, Seção 1, p. 14), “aprova, em extratos, os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento [...] nas modalidades presencial e a distância”.

Essa mudança estrutural, no âmbito do recredenciamento (ato de permanência), apresenta-se na transformação da organização acadêmica, com o foco nas ações externas de alcance social (locais e regionais) e nas ações de alcance transversal que considere as políticas em atendimento ao meio ambiente e sustentabilidade, direitos humanos e acessibilidade, efetivamente implementadas pela Instituição que em uma visão sistêmica deverá estar alinhada as políticas institucionais e ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Conforme publicação da Nota Técnica nº 16/2017/ CGACGIES/DAES (p.5), o EIXO 2 – desenvolvimento institucional e o EIXO 5 – infraestrutura com peso = 30 (cada), possibilita compreender com clareza que o objetivo instrumental proposto no novo instrumento, concorra em uma mesma direção, em que a missão, os objetivos, as metas e os valores alinhados ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), possam explicitar por meio de sua trajetória, a identidade da Instituição de Ensino Superior (IES). Entretanto o Instrumento de Avaliação Institucional Externa (IAIE), que possibilita o recredenciamento e a transformação de organização acadêmica, propondo o alinhamento de os seus eixos, veja abaixo:

Quadro 3 – Ato de permanência (recredenciamento) de Instituição de Ensino Superior (IES).

INSTRUMENTO		RECREDENCIAMENTO	INDICADORES	PESOS
EIXOS	ATO DE ENTRADA		ALINHAMENTO	
	1	Planejamento e Avaliação Institucional	5	10
	2	Desenvolvimento Institucional	7	30
	3	Políticas Acadêmicas	12	10
	4	Políticas de Gestão	8	20
	5	Infraestrutura	18	30

Fonte: Quadro elaborado pela autora com informações da Nota Técnica nº 16/2017/CGA-CGIES/DAES.

No quadro publicado pela Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES (p.5), enquanto que o antigo instrumento considerava as articulações dos processos atribuindo peso = 30 apenas para o EIXO 2 – desenvolvimento institucional, o novo Instrumento, passa a considerar o alinhamento em todos os 5 eixos, e a valorizar no as condições institucionais de responsabilidade do EIXO 5 – infraestrutura e do EIXO 2 – desenvolvimento institucional, atribuindo a esses eixos, peso = 30.

Nessa mudança estrutural, se torna perceptível a necessidade de integração apresentada nos 5 eixos do instrumento: planejamento e avaliação institucional; desenvolvimento institucional; políticas acadêmicas; políticas de gestão e infraestrutura.

Se por um lado, no processo de credenciamento (ato de entrada), essa integração provocou conceituada mudança na estrutura dos eixos do novo Instrumento de Avaliação Institucional Externa (IAIE), por outro lado, possibilitou que a instituição, reconheça, em uma visão sistêmica, sua identidade, seu direcionamento sob a perspectiva de ações inovadoras (novas ideias e invenções), voltadas à responsabilidade social e ao desenvolvimento econômico brasileiro.

RECONHECIMENTO E RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO – ATO DE PERMANÊNCIA

Na estrutura do Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Superior (SeSu/MEC), se apresenta como responsável pela regulação dos cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas) público e privado, bem como sua modalidade de oferta, ficando os cursos superiores de tecnologia, sob a regulamentação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC). Essas secretarias pertencentes ao sistema federal de ensino mantêm diálogo institucionalizado em decorrências dos processos de avaliação e de regulação a elas atribuídos

Para atender o atual cenário da educação superior brasileira, com expressivas mudanças, a partir do segundo semestre do ano de 2017, o Ministério da Educação e (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), publica um novo marco regulatório desenhado por decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e pelo Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG) por meio da Portaria MEC nº 1.383 de 31/10/2017 (Diário Oficial da União – D.O.U. nº 210, 01/11/2017, Seção 1, p. 15), levando as Instituições Superiores de Ensino (IES), a refletirem sobre suas ações em um processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento de (ato de permanência) curso de graduação.

A Portaria MEC nº 1.383 de 31/10/2017 (Diário Oficial da União – D.O.U. nº 210, 01/11/2017, Seção 1, p. 15), ao publicar o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG), com descritores desafiadores em sua estrutura, o faz com o propósito de alcançar melhores conceitos decorrentes do processo de avaliação *in loco*.

Nesse processo, visando o alinhamento e a reconstrução dos parâmetros de excelência e das inovações, compreendidas como necessárias, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), após analisar e

refletir sobre os constantes diálogos postos por um cenário desafiador com a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) utiliza em sua prática regulatória o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação 1 (IACG/2017).

Enquanto que a Portaria Normativa MEC nº 1.383 de 31/10/2017, publica o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG), para verificar as reais condições de ensino e para realizar a avaliação *in loco* e posteriormente disponibilizar na íntegra, o resultado de cada dimensão e dos indicadores por meio de relatórios, na página eletrônica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES, objetiva “apresentar a lógica adotada para reelaboração dos instrumentos e descrever [...], à adequação da escala e de seus mecanismos, aos critérios para a inserção e modificação de indicadores, à forma de divulgação dos conceitos [...], conforme quadro 4:

Quadro 4 – Ato de entrada (autorização de funcionamento) de cursos de graduação.

INSTRUMENTO		RECONHECIMENTO E DE RENOVACÃO	INDICADORES	PESOS
DIMENSÕES	ATO DE ENTRADA		ALINHAMENTO	
	1	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA – PEDAGÓGICA	24	30
	2	CORPO DOCENTE E TUTORIAL	16	40
	3	INFRAESTRUTURA	18	30

Fonte: Quadro elaborado pela autora com informações da Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES.

No processo de avaliação *in loco*, acatando as orientações dadas pelo aporte da legislação e visando atender o ato de permanência¹² (reconhecimento e renovação de reconhecimento), o cálculo previsto para obter o Conceito do Curso (CC), no sentido de maximizar a importância dos 58 (cinquenta e oito) indicadores, considera a métrica dos pesos (30 e 40) atribuídos às três dimensões nesse mesmo instrumento, colocando a Dimensão 1 – Organização Didático – Pedagógica (com 24 indicadores), na busca do alinhamento das políticas institucionais, com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e com a identidade da instituição

Nessa proposta de alinhamento, a Dimensão 3, com atribuição de peso = 30 e com mudanças estruturais inovadoras e significativas em todos os seus 18 (dezoito) indicadores, como forma de fortalecer a gestão dos processos acadêmicos, no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG), dada a

¹² Informações sobre os atos, disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQ_V9zFY7Bv/content/inep-aprimora-instrumentos-de-avaliacao-de-cursos-e-instituicoes-de-educacao-superior/21206 Acesso em: 22 set. 2022.

sua relevância, fica com a responsabilidade de apresentar as reais condições de infraestrutura institucional para o atendimento dos diferentes seguimentos.

Entretanto, o destaque vai para a dimensão 2: corpo docente e tutorial com atribuição de peso = 40, dado o fato de que um processo de reconhecimento e/ou renovação de reconhecimento (ato de permanência) de curso de graduação, deve apresentar contratação efetiva do corpo docente e tutorial para atender todas as unidades curriculares indicadas na matriz curricular, obtendo assim conceito = 5. Além de atender a exigibilidade efetiva de alinhamento no pleno funcionamento dos demais indicadores e dos resultados obtidos, possibilitando a instituição de obter melhores resultados no processo de avaliação externa *in loco*.

Esses resultados, recorrentes dos pesos atribuídos à cada dimensão e à cada indicador, viabilizam o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) nas decisões advindas do processo de avaliação externa *in loco*, além de, subsidiar as secretarias de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), nas decisões a respeito da orientação em todas ações de regulação.

Nas orientações descritas no art. 4º, inciso III do Decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017, compete ao Ministro de Estado da Educação “aprovar os instrumentos de avaliação elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)”.

O novo Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG/2017/Inep), deixa explícito que, conforme critérios estabelecidos pelo novo marco legal regulatório, com suas bases legais e teóricas, que o processo de regulação e o processo de avaliação são processos distintos, entretanto se encontram interligados pelo fato de que a avaliação por meio de seus resultados subsidia atos regulatórios.

Em atendimento aos processos de regulação, o Decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017, trouxe em toda sua extensão, avanços significativos para a educação superior brasileira, sobretudo com a publicação de atos de permanência por meio da Portaria nº 1.383 de 31/12/2017, disponibilizando a aplicação do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG/2017), para a modalidade presencial e a distância, criando fluxo na realização dos processos de natureza acadêmica em fase de avaliação externa *in loco*, objeto de reflexões sobre os aspectos legais do processo atos regulatórios da educação a distância no Brasil, percorridos na elaboração desse capítulo.

CONCLUSÃO

A elaboração desse capítulo possibilitou compreender que a equipe técnica de Coordenação Geral de Avaliação de Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior (CGACGIES) e a Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), no segundo semestre do ano de 2017, iniciou um ciclo de avaliação externa *in loco*, dinâmico pela natureza e estrutural pelo conceito de “mudança” e “inovação”¹³, abrangendo a reestruturação de instrumentos com atos de entrada e de permanência, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes/MEC), como forma de assegurar as ações pedagógicas no cerne de aspectos regulatórios da educação a distância no Brasil, acentuada por uma proposta de alinhamento aos princípios impressos na identidade institucional.

Sem desconsiderar essa forma de organização e seus benefícios que ora se apresentam em diretrizes dadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), ao agregar aos instrumentos de avaliação externa, estrutura de caráter matricial (administrativa, política e acadêmica), possibilitou na dinâmica dessa estrutura, reafirmar a sua identidade e contribuir com a busca dos padrões de excelência, coerentes com as demandas do século XXI

Em 15 de dezembro de 2017, a publicação do Decreto nº 9.235, trouxe em toda sua extensão, avanços significativos nos processos de regulação e de avaliação externa, para a educação superior brasileira. Como forma de validar o processo de regulação trazido pelo Decreto, a publicação de atos para credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, por meio da Portaria MEC nº 1.382 de 31/10/2017 (D.O.U. nº 210, 01/11/2017, Seção 1, p. 14), disponibilizando o Instrumento de Avaliação Institucional Externa (IAIE) e de atos como autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, por meio da Portaria MEC nº 1.383 de 31/10/2017 (Diário Oficial da União – D.O.U. nº 210, 01/11/2017, Seção 1, p.15), com a publicação do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG/2017) para a modalidade presencial e a distância, criando fluxo na realização dos processos de natureza acadêmica em fase de avaliação externa *in loco*, objeto de reflexões nesse capítulo.

¹³ Os termos “mudança e inovação” no dicionário Michaelis disponível: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inovacao/> Acesso em: 16 set. 2022.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. (Trad.) RETO, Luís Antero, PINHEIRO, Augusto. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25/05/2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15/12/2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil> Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14/04/2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20/12/2016**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Nota técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES** Novos Instrumentos de Avaliação Externa. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/ Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.382, de 31/10/2017**. Aprova, em extratos, os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC> Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.383, de 31/10/2017**. Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância. Disponível em: <https://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes> Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Portaria MEC nº 11, de 20/06/2017**. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2017-pdf/66431-portaria-normativa-11-pdf/file> Acesso em: 16 set. 2022.

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: EXPERIÊNCIA DE UM ALUNO DE ARQUITETURA

Andrea Bier Serafim¹⁴
Marcia Aparecida Amador Mascia¹⁵

INTRODUÇÃO

A universidade brasileira nasceu a partir das europeias, as quais não tinham a extensão como fator primordial. Realizavam-se algumas ações de prestação de serviços à comunidade, mas nada parecido com a atual proposta de ensino, pesquisa e extensão. As atividades iniciais da extensão têm muita relação com os movimentos sociais como o de Córdoba, na Argentina, e muitos outros, em especial aqueles realizados antes de 1964. Após essa data, as atividades de extensão foram basicamente assistencialistas até a publicação dos planos de educação e, enfim, com a Resolução nº 7/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE) começam a ser discutidas atividades que tenham como objetivo o protagonismo dos discentes, a relação dialógica com a comunidade e, em especial, a aprendizagem. A extensão universitária tem suas ações definidas em vários planos de educação, embora a curricularização só tenha se tornado obrigatória com a publicação da referida resolução, a qual determina que todos os cursos do ensino superior precisam ter 10% de atividades de extensão em sua matriz curricular.

O documento apresenta a concepção e a prática da extensão na educação superior, a qual deve contribuir para a formação integral do estudante, formando-o como cidadão crítico e responsável; deve estabelecer um diálogo construtivo com os demais setores da sociedade nacional ou internacional; precisa ter ações de compromisso social, em especial com a comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção ; promover a reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa; incentivar na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira ; apoiar os princípios éticos que expressem compromisso social, atuar na produção e na construção de conhecimentos voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira (BRASIL, 2018).

¹⁴ Doutoranda em Educação (USF). Docente (FAE). CV: <http://lattes.cnpq.br/9824924641871735>

¹⁵ Pós-doutorado (Wisconsin-Madison). Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP). Docente (USF). CV: <http://lattes.cnpq.br/5990945069183990>

Nos últimos 30 anos, as instituições de ensino brasileiras têm sido afetadas pela globalização neoliberal, projeto que valoriza a lógica de produção, preparando discentes para esse “novo mercado”. Voltando no tempo, Bianchetti e Sguissardi (2017) relatam ter sido com a chegada da Corte Portuguesa que se inicia a história do ensino superior no Brasil tendo como foco seu utilitarismo. Seu modelo eram as escolas superiores de Coimbra, tipicamente medievais. A partir do século XX, os modelos de universidade passam por diversas transformações, principalmente políticas. Com as instituições de ensino cada vez mais mercantilizadas, faz-se necessário um novo profissionalismo. É preciso provocar uma transformação radical na cultura e no desempenho. O discente é avaliado de forma diferente no mercado educacional, de acordo com “seu valor” para o mercado, o propósito da educação é desafiado pelas forças e micropráticas de mercado e a sua implementação nos ambientes institucionais (BALL, 2001).

Após essa breve contextualização, apresentamos como objetivo geral deste capítulo, questionar a curricularização, analisar o neoliberalismo como impulsionador da curricularização e apontar a experiência do aluno na fala de um estudante de arquitetura.

Este capítulo justifica-se em vista da Resolução CNE/CES nº 7, de 18/12/2018, que promove alteração na alocação das atividades de extensão nos currículos universitários, e faz-se necessária a compreensão dessa alteração na legislação frente ao neoliberalismo. Este capítulo tem como corpus de análise uma entrevista com um aluno de arquitetura, estudante de uma instituição de ensino particular, a qual já trabalha com a extensão curricularizada em algumas de suas matrizes curriculares. A entrevista ocorreu em março de 2022, via *Google Meet*, por se tratar ainda de um momento pandêmico. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da instituição.

DESENVOLVIMENTO

A extensão universitária nunca teve uma legislação específica como a Resolução nº 7/2018. Até então, os documentos eram elaborados pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), em especial, a “Política Nacional de Extensão Universitária” de 2012. Com a referida resolução, todas as instituições públicas e privadas terão a mesma indicação de trabalho com a extensão, de forma que a sociedade será o foco de todo o trabalho.

A extensão universitária corresponde ao

processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração, das práxis de um conhecimento acadêmico (FORPROEX, maio/2012, p. 08).

A extensão é apresentada como uma mão de via dupla, na qual a sociedade traz todo o conhecimento prático nas suas mais diversas modalidades e a universidade leva à sociedade soluções para problemas reais, pesquisa, inovação, esse é o fluxo que se espera das atividades extensionistas. As áreas temáticas da extensão definidas em 2012 continuam atuais, são elas: comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção e trabalho. Segundo Rays,

A extensão universitária, na acepção crítica, é um processo que vai até a sociedade, aos diversos segmentos sociais, a fim de estender o produto do ensino e o produto da pesquisa gerados no âmbito acadêmico. Ao mesmo tempo, nessa mesma acepção, a extensão universitária caracteriza-se como um processo que traz para a universidade tanto os problemas quanto os conhecimentos gerados nos mais variados segmentos da sociedade (RAYS, 2003, p. 2).

Na resolução, destacam-se as diretrizes para a extensão, sendo que estas necessitam ter interação dialógica com a comunidade, por meio das trocas de conhecimento; precisam atender à formação do cidadão, de modo a constituir a interprofissionalidade e a interdisciplinaridade; necessitam produzir mudanças na própria instituição e em outros setores da sociedade e ter articulação com ensino, pesquisa e extensão, de forma interdisciplinar, político pedagógica, cultural, científica e tecnológica (BRASIL, 2018).

Nas diretrizes da extensão está bem clara a questão da interação com a comunidade, formação cidadã e a questão da interprofissionalidade. Pode-se ter o respaldo nessas alterações na questão da política neoliberal, conforme citado na sequência, “Em outras palavras, a estratégia neoliberal consistiu e ainda consiste em orientar sistematicamente a conduta dos indivíduos como se estes estivessem sempre e em toda a parte comprometidos com relações de transação e concorrência no mercado (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 243)”.

Da mesma forma, essa resolução apresenta a concepção e a prática da extensão na educação superior, a qual deve contribuir para a formação integral do

estudante, formando-o cidadão crítico e responsável; deve estabelecer um diálogo construtivo com os demais setores da sociedade nacional ou internacional; precisa ter ações de compromisso social, em especial com a comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, promover a reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa; contribuir para o enfrentamento das questões da sociedade brasileira, apoiar os princípios éticos que expressem o compromisso social, atuar na produção e na construção de conhecimentos voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira (BRASIL, 2018).

A extensão universitária pode trabalhar com diversas modalidades de atividades, buscando atender à maior aprendizagem dos alunos, conforme destacado na citação a seguir, “As atividades destacadas nos projetos políticos pedagógicos dos cursos devem ser nas modalidades: programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços” (BRASIL, 2018).

Para Larrosa (2011), a experiência é algo que não depende da pessoa, é algo que vem de fora, que independe dela, de sua vontade. O autor apresenta dimensões da experiência: exterioridade, alteridade e alienação que têm a ver com o acontecimento; reflexividade, subjetividade e transformação que relacionam-se com o sujeito da experiência e passagem e paixão, os quais têm a ver com o movimento da experiência. A extensão universitária pode ser a chave para experiências que possibilitem ao aluno um processo de aprendizagem interessante, diferente do que se pode aprender de forma tradicional.

Pensando na experiência do aluno, é um avanço para a extensão ter suas atividades dentro da matriz curricular, pois a quantidade de atividades de extensão será maior. A Resolução CNE/CES nº 7 obriga a inserção das atividades de extensão dentro dos currículos, conforme ressaltado no art. 4º.

As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos (BRASIL, 2018, p. 1).

A legislação deixa claro que a extensão passa a ter seu *status* diferenciado pela obrigatoriedade de inserção em todos os currículos; porém, o que está por trás dessa alteração pode ser realmente a experiência do aluno ou o neoliberalismo. Deus (2020, p. 23) destaca:

A Extensão é o lugar da “alteridade” por excelência — é onde a universidade realiza o reconhecimento da diversidade tanto sociocultural quanto étnico-racial e permite não apenas a construção, como também o estabelecimento dos compromissos necessários à leitura do mundo. Ao atuar nas dimensões estéticas e culturais, a Extensão Universitária tenciona o Ensino e atualiza a Pesquisa. Este movimento nos convoca não só a pensar o lugar da Extensão na formação cidadã dos envolvidos, como também a reconhecer o seu papel real e objetivo na estrutura da universidade, no cumprimento daquela que pode ser uma de suas tarefas mais generosas e instigantes: a de ser o local de formação, contribuição e promoção de propostas para melhoria da vida.

De acordo com Larrosa (2011), a experiência de cada um é diferente para a mesma situação, nesse sentido, é possível aliar o pensamento de Deus e considerar o quanto o aluno pode e deve ser tocado pela extensão, e a transformação que pode ocorrer na aprendizagem.

A universidade, particularmente, através da Extensão Universitária, não se apresenta como instituição autorizada a solucionar os problemas sociais, cuja tarefa cabe ao Estado. Cabe, à universidade, fortalecer e se nutrir da troca de saberes não só para a oxigenação interna, mas também para compartilhamento de conhecimentos testados ao longo de sua trajetória (DEUS, 2020, p. 92).

Com as mudanças que vem ocorrendo na extensão universitária pode-se fazer uma análise frente às políticas neoliberais, sobre o que acontece atualmente nas universidades, ao tentar cumprir um papel que antes cabia ao governo. Para Dardot e Laval (2016, p. 17), “O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”. Pensando dessa forma, a universidade é um local propício para as ações que atendam às questões sociais, antes realizadas pelo governo e aumentando também a questão do empreendedorismo, fazendo com que as pessoas sejam empreendedoras de si mesmas e assim o governo seja desobrigado à criação de novos empregos ou auxílios para os menos favorecidos.

Em nível mundial, a difusão da norma neoliberal encontra um veículo privilegiado na liberalização financeira e na globalização da tecnologia. A globalização começou a ser puxada pelas finanças (DARDOT; LAVAL, 2016).

Essa nova política tem o caráter disciplinar, dá ao governo um papel de guardião das regras jurídicas monetárias, comportamentais, atri-

buindo-lhe a função oficial de vigia das regras de concorrência no contexto de um conluio oficioso com grandes oligopólios e talvez mais ainda confere-lhe o objetivo de criar situações de mercado e formar indivíduos adaptados as lógicas de mercado (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 191).

Alguns autores destacam a questão de a extensão atender às demandas da sociedade, não permitindo que os saberes permaneçam apenas nas universidades. “As atividades de ensino e pesquisa não podem ficar aprisionadas nas universidades, senão gerar conhecimento apto a modificar o seu entorno e a sociedade, por meio de atividades extensionistas que colaborem para o desenvolvimento da comunidade” (MELLO; ALMEIDA NETO; PETRILLO, 2020, p. 15). Na sequência será apresentada a experiência do aluno de arquitetura e sua análise.

EXPERIÊNCIA DO ALUNO

O discente entrevistado tem 29 anos, encontra-se no oitavo período de Arquitetura de uma instituição de ensino superior particular localizada na região sul do Brasil, é sua primeira graduação.

Para o discente, a extensão inicialmente se apresenta como eventos, dos quais ele já foi organizador. Em sua fala se destaca o seu entendimento acerca da extensão, conforme podemos ver na sequência.

Excerto 1 (...) extensão ajuda muito, faz literalmente na logística das coisas como é o processo das coisas, como que é a comunicação entre as funções né, fornecedores, pessoas e serviços e etc.... para que as coisas aconteçam no caso foi o evento da semana acadêmica da faculdade e depois começou... como eu estou em um curso novo também, eu sou a segunda turma da instituição, começou a ter mais eventos de arquitetura através da extensão também, e daí eu comecei a entender e a saber onde ir e aonde vai e agora eu estou criando eventos também com a extensão não é, pedindo ajuda para que a extensão me ajude eu como aluno a fazer as coisas acontecerem, seja evento de arquitetura ou ele qual for, não só eventos né, isso que a extensão faz só eventos, eu não sei dizer agora exatamente, mas são bastante: eu sei que é um povo que trabalha bastante mesmo.(grifos nossos).

O aluno entende a extensão inicialmente como eventos, e para ele poder fazer essas atividades precisa de ajuda da extensão, não se vê como protagonista

dessas atividades. O entrevistado repete várias vezes as palavras eventos e extensão. De acordo com Ernest-Pereira (2009, p. 2),

É dessas operações que se pretende tratar a partir de três conceitos-chave: a falta, o excesso e o estranhamento. Esses conceitos aqui tomam uma dimensão, pode-se dizer operacional, de reconhecimento de sequências discursivas que possibilitam criar o gesto de interpretação do analista frente aos seus propósitos, funcionando como princípios gerais e não como dispositivos técnicos, de caráter formalista ou empírico. Ao contrário, tais conceitos podem e devem abrigar incontáveis modos do dizer e do não-dizer.

Pensa também que é uma área com muito trabalho quando fala ser um “povo”, se referindo aos funcionários da extensão. Ressalta a questão que se trata de uma área que une diversas atividades com fornecedores, serviços, além das pessoas.

Em relação à curricularização, o entendimento do aluno passa pelo desenvolvimento de novas possibilidades, ele se coloca como aquele que constrói, participa, ou seja, aquele que tem experiência. Como ressalta Larrosa (2011), a experiência é o “princípio da subjetividade”, “princípio da reflexividade”, “princípio da transformação”, é

Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc. Poderíamos dizer que o sujeito da experiência se exterioriza em relação ao acontecimento, que se altera, que se aliena. (LARROSA, 2011, p. 6-7).

Esse é o destaque no excerto 2, que o entrevistado coloca todo o seu discurso voltado para a sua experiência, o seu papel como “arquiteto” que está em construção.

Excerto 2 - Sim tem algumas: uma tá na cabeça agora, só que não sei falar o nome da matéria exatamente: não sei é a matéria de estrutura, é uma das primeiras, é materiais, tem duas vertentes de materiais e construções e isso obviamente com a gente vai ser arquitetos que constroem, construir algo, é existe planejamento também, existe a possibilidade de construirmos as coisas para lugares ou pessoas ou ambientes, comunidade, animais tanto em que tem uma matéria do ano passado do prof. Augusto na matéria de materiais criaram uma

casinha de cachorro para uma ONG, onde precisa as casinhas de cachorro junto com a outra disciplina de materiais, planejam o local pra receber as coisinhas de cachorro dentro da ONG. E outra matéria verifica para ver a estrutura onde vão ser colocadas as casinhas na ONG. (grifos nossos).

Para Larrosa (2011), acontece a transformação do sujeito, há uma transformação de palavras, ideias, sentimentos, é a experiência que transforma o sujeito. Quando o entrevistado usa as palavras construir, constroem, construímos, criaram, apresenta claramente o papel da transformação, o que não podemos deixar de citar é o que está por trás dessa “construção”, que tipo de construção estamos fazendo quando nos colocamos à disposição do “governo”, seja ele qual for, fazendo atividades para a ONGs, que são aquelas que assumem o lugar do governo na falta desse.

Quando perguntado sobre o papel da curricularização da extensão no processo de aprendizagem, o que aparece é o papel não só como alunos de um Curso de Arquitetura, mas o papel de cidadão.

Excerto 3 - isso faz totalmente parte do processo de aprendizagem porque, de fato, vou estar exercendo meu papel não só como cidadão, mas como profissão, ainda mais no caso como arquiteto que a gente planeja arquiteto e urbanista, tem esse detalhe, arquiteto e urbanista, gente planeja a não só uma casa, um projeto de um edifício, uma edificação como uma cidade, como um todo, como tudo vai funcionar, tanto é que a gente fez planejamento numa cidade inteira que é Rio Branco do Sul, onde apresentamos para a atual prefeita e ela convidou a gente pra voltar lá para mostrar para a Câmara deles, os vereadores que lá tem, tipo os projetos que nós fizemos de ideias sobre as soluções para a própria cidade, então, isso fez uma diferença enorme, assim porque já a gente criou, a gente fez o trabalho que tinha que aqui ganhar nota, só que a gente realmente pode fazer diferença na cidade de Rio Branco do Sul, tipo são só alguns quilômetros daqui, isso faz toda a diferença porque realmente é uma coisa concreta, dá pra fazer isso. (grifos nossos).

Mais uma vez aparece na fala do aluno a questão de fazer a diferença, mas essa diferença é em uma cidade próxima à Curitiba, a qual deveria ter sua estrutura bem definida, pois tem um orçamento, prefeito e vereadores para cumprir suas funções e não ter em alunos de um Curso de Arquitetura e Urbanismo aqueles que trazem soluções para a cidade.

Em relação ao processo da avaliação, o destaque não é na questão das notas e sim nos sonhos, propósitos de vida, papel de cidadão, como pode ser observado no excerto a seguir:

Excerto 4 - A avaliação que faz diferença também porque isso mostra quem realmente é: é aí como é a palavra. Quem realmente se envolveu, que está a fim, quem realmente quer fazer isso e não se deixe fazer por causa de nota. Ou simplesmente está lá porque o pai obrigou a fazer a faculdade daí ou porque aí eu tenho que fazer isso, senão não ganho nota, é muito mais que ganhar nota, isso faz parte da minha vida, eu tô fazendo isso porque faz parte, por exemplo do meu propósito de vida, que tipo eu quero ser alguém, no caso eu quero ser arquiteto, eu sou uma pessoa que vou construir coisas, planejar projetos, realizar sonhos de uma cidade de pessoas então e tem várias vertentes da arquitetura que eu posso seguir, eu posso seguir área da construção civil, na área de planejamento de cidades, de rescaldo de patrimônio é muita coisa, então isso começa a filtrar e criar maturidade nos alunos, eu vejo eles realmente pensarem o que estão fazendo, eu não sou mais uma criança, um adolescente, estou me formando em alguma coisa, eu vou ser alguém na cidade, é o meu papel como cidadão, no caso arquiteto urbanista, que bom está gravando isso que eu não saberia depois repetir.(grifos nossos).

O aluno entende seu papel na sociedade como aquele que precisa fazer “coisas”, ele é fruto do neoliberalismo no qual todos precisamos fazer algo pela sociedade de forma a garantir um mundo melhor e feliz? Será que temos de construir mesmo alguma coisa? Apresenta o papel de cidadão e ainda de arquiteto urbanista que é para o que ele está se preparando.

Quando perguntado sobre a obrigatoriedade da extensão em todos os cursos, fica claro o posicionamento do entrevistado:

Excerto 5 - Eu acho que que é ótima notícia, então, essa obrigação que os cursos vão ter, é porque isso vai ajudar o próprio curso a se fortalecer e não só se fortalecer com o curso, mas a fortalecer as pessoas com pelas quais, nossa meu português hoje está bom. Hoje realmente ((risos)) é fortalecer as pessoas pelas quais, no caso, os alunos que estão fazendo curso para se formar realmente alguém, que realmente seja apto a cumprir a função a qual está disposto...se dispondo a aprender, daí no caso, arquiteto e urbanista, isso vai fazer diferença na minha experiência de vida, dentro da faculdade através delas para exercer meu papel como arquiteto. Então, isso vai fazer

toda a diferença que a gente busca já isso, os alunos que querem essas coisas, eles já vão atrás, isso vai ajudar os outros a filtrar ainda mais as pessoas que com melhor qualidade ou não tinham realmente querer fazer ou não. (grifos nossos).

Ele entende a curricularização como uma forma de diferenciação do aluno que realmente fará seu papel de arquiteto urbanista e isso será facilidade pelo fato das atividades estarem dentro da matriz curricular, não havendo necessidade de correr atrás de outras coisas, como precisava ser antes da curricularização.

Dessa forma, podemos considerar que a experiência muda o aluno, mas que o neoliberalismo está por trás da curricularização compartilhando com a comunidade acadêmica o papel do governo no cumprimento de suas funções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Resolução nº 7 coloca a extensão em evidência em relação aos demais pilares do ensino superior, trazendo à tona que, além do ensino e da pesquisa, a extensão tem importância no processo de aprendizagem. Por se tratar de uma resolução nova, ainda há muito a se aprender, em especial como cada universidade disponibilizará 10% em suas matrizes curriculares, mas, com certeza, o ensino superior não será mais o mesmo, terá muito mais praticidade e atuação discente. A partir de 2023 todas as universidades terão de estar com suas atividades extensionistas curricularizadas, acreditamos que, depois disso, teremos debates mais contundentes para as melhorias nesse processo.

Não se trata de um processo acabado, é, na verdade, o início de uma jornada de muito trabalho para professores e alunos, além da gestão nas universidades que precisam se adaptar em relação a toda a documentação necessária. A extensão deve, portanto, cumprir o papel de dar condições para que os alunos efetivamente sejam protagonistas do seu processo de aprendizagem, juntamente com o ensino e a pesquisa.

Considerando todas as mudanças na legislação brasileira sobre a extensão universitária, é possível inferir que, atualmente, a indissociabilidade do ensino-pesquisa extensão está permitindo que a extensão assuma seu lugar de destaque na universidade; por outro lado, pode-se afirmar que o neoliberalismo está por trás dessa alteração, fazendo com que a universidade atenda a demandas que são do governo e não da universidade, em especial as questões assistencialistas, além da preparação para atender apenas as demandas do mercado. A curricularização ainda

encontra-se em processo em muitas universidades e isso pode fazer com que o processo da experiência do aluno seja repensado, respaldada na concepção neoliberal.

Como considerações finais, pode-se ressaltar o quanto o neoliberalismo encontra-se por trás dessa alteração, como uma forma de repassar às universidades, sejam públicas ou privadas, a função do estado de atender às comunidades menos favorecidas, perpassando nesse contexto a experiência do aluno, porém essa não é a mais importante considerando essa mudança de racionalidade. Cabe destacar que a atividade experiencial advinda da extensão é um aspecto que diferencia a aprendizagem do discente, seja ela em qual área for. A alteridade, a transformação são elementos que garantem o diferencial das atividades extensionistas para os alunos. A extensão tem papel importante no desenvolvimento integral do aluno, pois permite que sejam colocados em prática os conhecimentos teóricos e haja uma troca de saberes com a sociedade. Mas ficam então os questionamentos: Fazemos extensão para o aluno ter experiências ou para que a sociedade seja atendida por essa mudança de racionalidade baseada no neoliberalismo? Qual o real papel da educação superior?

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, jul./dez. 2001.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado**. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104_251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Extensão Universitária, 2012** Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A Nova razão do mundo**- ensaio sobre a nova sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEUS, S. de. **Extensão universitária – trajetórias e desafios**. Santa Maria: Editora Pre UFSM, 2020.

ERNST-PEREIRA, Aracy. A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/interpretação do corpus discursivo. In: SEAD - SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 1969-2009: Memória e história na/da Análise do Discurso.

FORPROEXT. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

RAYS, O. A. Ensino-pesquisa-extensão notas para pensar a indissociabilidade. In: **Revista do Centro de Educação**, n.21, edição, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5034/3051> Acesso em: 14 nov. 2020.

LARROSA, J. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p.04-27, jul./dez. 2011.

MELLO, C. de M.; ALMEIDA NETO, J. R. M.; PETRILLO R. P. **Curricularização da Extensão Universitária. Teoria/prática**. Rio de Janeiro: Editora Freitas Bastos, 2020.

METODOLOGIAS ATIVAS DO ENSINO SUPERIOR E A PANDEMIA: IMPACTOS E MUDANÇAS ENFRENTADOS PELA COMUNIDADE ACADÊMICA

Gabriele Obersteiner Scheibler Nunes¹⁶
Jamile Rosane Zanette Antonio¹⁷

INTRODUÇÃO

No final do ano de 2019, o mundo foi surpreendido por uma pandemia do vírus COVID-19, que até então encontrava-se desconhecido e rapidamente se alastrou e fez vítimas em todos os países. Nesse contexto, se fez necessário tomar emergencialmente algumas medidas em relação ao distanciamento social e a aglomeração de pessoas devido a facilidade de contaminação do vírus. De acordo com a UNESCO (2020a) cerca de 91% das atividades educacionais presenciais em todo o mundo foram suspensas, provocando assim a necessidade da criação de estratégias para manter sem interrupções o ano letivo e a aprendizagem de mais de 1,6 bilhão de alunos pelo mundo todo (UNESCO, 2020a). E além disso dar todo o suporte necessário para os professores e famílias desses alunos em meio a uma situação de calamidade pública.

Outro fator agravante é o aumento da desigualdade educacional em todo o mundo, atingindo especialmente a população mais vulnerável devido à falta de recursos e suporte. Com isso a pandemia traz à tona a necessidade de uma adaptação no sistema educacional de todo o mundo (UNESCO, 2020b).

Devido a suspensão ou alteração no formato das aulas presenciais para remotas, tanto no setor público quanto privado, fez-se necessário desenvolver maneiras alternativas para o processo de ensino-aprendizagem, o que geralmente ocorreu por meio das plataformas digitais, necessitando adaptação e recursos mínimos para que esse processo acontecesse. Essas adaptações e alternativas de ensino por sua vez, geraram novas problemáticas em todo o processo, sendo elas a falta de apoio psicológico aos educadores, a diminuição na qualidade do ensino devido à falta de preparo para esse tipo de situação, o excesso de trabalho dos professores,

¹⁶ Mestrado em Ciências Ambientais (UNESC). Arquiteta e Urbanista. Professora (ESUCRI).
CV: <http://lattes.cnpq.br/9274338451723725>

¹⁷ Mestrado em Ciências Ambientais (UNESC). Arquiteta e Urbanista. Professora (ESUCRI).
CV: <http://lattes.cnpq.br/7038671257847964>

o não contentamento dos estudantes e muitas vezes a falta de acesso adequado as tecnologias necessárias (GUSSO, et al., 2020).

Para resolver esse tipo de questões geradas pelo surgimento da pandemia, juntamente com paralizações e demandas aumentadas exponencialmente, torna-se um desafio para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem resolve-las de forma eficaz e emergencial.

Pensando em métodos de ensino, relacionando com as demandas de mercado atuais, além do conhecimento técnico, o estudante deve ser capaz de resolver situações sob pressão, trabalhar em equipe, ter pensamento crítico e resolver problemas. Sendo assim acredita-se que dentro das instituições de ensino superior e universidades pode acontecer esse tipo de formação de um perfil crítico, que facilmente se adapta a mudanças e constrói competências, trabalhando com metodologias que instiguem esse perfil, (LACERDA e SANTOS, 2018) trabalhando cada vez mais o estudante como ser ativo, e o professor como mediador do processo.

A importância de discutir o tema referente ao processo de ensino-aprendizagem trazendo as metodologias ativas e as medidas emergenciais, fará com que cada vez mais as instituições de ensino, os professores e os alunos possam estar minimamente preparados para situações adversas, com objetivo de diminuir a desigualdade e melhorar o acesso à educação. Alguns ajustes podem ser feitos frente a essa nova realidade, alterando por vezes os projetos pedagógicos, a maneira que ocorre o gerenciamento geral e no conhecimento do perfil do professor e estudante, para que o processo ocorra de maneira gradual e adequada maioria dos recursos disponíveis (GUSSO, et al., 2020).

Sendo assim o presente capítulo visa elaborar uma revisão bibliográfica de três artigos sobre as metodologias ativas no ensino superior relacionadas com a mudança no processo de ensino-aprendizagem ocasionada pela pandemia do COVID-19. Com isso procurar entender o que está sendo feito durante o ensino remoto emergencial, quais as projeções futuras do ensino remoto e como as metodologias ativas podem estar contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem para um bom resultado na construção do conhecimento.

DESENVOLVIMENTO

A criação dos primeiros cursos superiores no Brasil se deu em 1808, com o objetivo de gerar mão de obra pra o novo mundo. O discurso e o material didático empregado eram únicos, fechados, com um discurso alinhado dos educadores e

não havia participação do aluno nesse processo, onde as aulas eram no formato expositivo. Com a proclamação da república em 1891, houve descentralização na oferta do ensino superior, sendo assim começou a criação de cursos superiores pela iniciativa privada, e assim também abertura a novos modelos de aprendizagem. (LACERDA e SANTOS, 2018).

Mesmo após décadas de existência dos cursos superiores, os autores Camargo e Daros (2018), em conversa com os alunos do ensino básico e superior ainda relatam insatisfação em relação ao modelo de aprendizagem empregado, onde ainda há rigidez em um processo de transmissão de conhecimento.

Tudo isso gera uma insatisfação de ambos os lados, onde também os professores relatam a falta de interesse dos alunos, e envolvimento nas atividades propostas. Os modelos ainda permanecem os mesmos do quadro e o giz e o professor repassando informações, mesmo atualmente havendo utilização de novos recursos como audiovisuais e multimídias, o formato do ensino-aprendizagem em sala de aula permanece o mesmo (CAMARGO E DAROS, 2018).

O processo de ensino-aprendizagem envolve a ação de educar, envolvendo não só o sujeito disposto a aprender e a educar, mas também todos os facilitadores e envolvidos no processo. As Instituições de Ensino Superior são parte importante e essencial nesse processo, sendo responsabilizadas por essas atuações junto com a família e a sociedade (LACERDA e SANTOS, 2018).

Criar novas alternativas de aprendizagem implica em gerar novas estratégias no ambiente educativo que estejam ligadas a situações reais e assim gerar maior interação e colaboração por parte dos alunos, fazendo com que estes sejam realmente atores do próprio aprendizado, e o professor tenha papel de mediador nesse processo. Para isso as metodologias empregadas devem potencializar ao máximo a capacidade de aprender, discutir, gerar questionamentos e soluções entre os alunos e professores (CAMARGO E DAROS, 2018).

Conforme Mysseyanni et al (2018), a metodologia ativa colabora com a criação de um novo ambiente de sala de aula muito mais colaborativo e motivador, trazendo uma variedade de ferramentas que envolva os alunos em diversos aspectos, gerando maior autonomia, conhecimento e atingindo aspectos cognitivos do ser humano. Diante disso, Lacerda e Santos (2018) afirmam que o tempo da aula é como uma unidade do processo educativo, onde tudo acontece. Mas também não pode ser descartado todo o diagrama que envolve o processo de ensino-aprendizagem onde o planejamento e a gestão também necessitam de

atenção para que envolvam o educador e o aluno nesse processo de incentivo a utilização de metodologias ativas.

Sabendo a importância da utilização das metodologias ativas na formação acadêmica, sugerem-se modificações no formato tradicional de ensino, onde pensar no ambiente de sala de aula envolveria um ambiente mais horizontal, onde exista responsabilidade mútua perante os objetivos do aprendizado, das técnicas utilizadas, e inclusive da forma de avaliação (LACERDA E SANTOS, 2018). Trazendo então os estudantes como seres protagonistas de todo o processo, e não somente de partes a serem definidas pelo professor. Sendo assim, os educadores também necessitam de uma capacitação e preparo para que compreendam a importância e a forma de envolver todo o grupo perante o conteúdo que necessita ser gerado.

Para que a aprendizagem ativa aconteça existem alguns exemplos já empregados em todo o mundo, os quais são baseados na escola construtivista, com o aprendizado centrado no aluno, que este construa seus conteúdos sequencialmente (LACERDA E SANTOS, 2018). A tabela 1 elenca alguns exemplos.

Tabela 1 - Tipos de Metodologias Ativas

Metodologia	Principais Características
Aprendizagem baseada em problemas (PBL)	Sua origem é na Universidade McMaster no Canadá, em 1960. Essa aprendizagem ocorre em um processo de estudos em grupo buscando a compreensão e/ou resolução de um problema pré-estabelecido. O professor apresenta o problema a ser estudado, e dentro de cada grupo os alunos discutem sobre a natureza do problema, possíveis explicações de acordo com um conhecimento já existente. Os alunos podem ir pra um estudo individual para definição de possíveis resoluções, e após discutem em conjunto buscando o objetivo de aprendizado em relação ao tema proposto pelo professor. A avaliação ocorre em grupos e em formato de autoavaliação (LACERDA E SANTOS, 2018).
Aprendizagem baseada em equipes (TBL)	Foi desenvolvida pelo professor de Administração Larry Michaelsen, por volta de 1970 na Oklahoma Univesity, nos Estados Unidos. Esse método se baseia no construtivismo, centrada na construção da aprendizagem pelo próprio aluno. A aplicação deste método inicia em um estudo prévio para uma atividade em grupo, na qual o aluno deve ter lido ou estudado conforme orientação do professor. Já em sala de aula os alunos são avaliados individualmente conforme um teste com algumas questões no primeiro momento. No segundo momento são criados grupos para discussão e argumentação sobre os temas e as resoluções encontradas individualmente. Após o grupo definir a resolução ou resposta, recebe um retorno imediato do professor, ou do próprio sistema onde as respostas são colocadas. A avaliação é contínua e ocorre de forma individual e coletiva (LACERDA E SANTOS, 2018).
Sala de Aula Invertida	Nesse tipo de metodologia, por vezes é trabalhado o formato híbrido de ensino, onde os alunos previamente recebem material de estudo que pode ocorrer em ambiente on-line, o qual estuda e analisa de maneira assíncrona. Nesse formato o tempo em sala de aula é utilizado para discussão entre os alunos conforme conteúdos já vistos e resolução de atividade proposta individualmente (ANDRADE et al, 2019). A avaliação pode ocorrer de forma individual ou em equipes, conforme as discussões. (LACERDA E SANTOS, 2018).

Metodologia	Principais Características
Instrução entre Pares (<i>Peer Instruction</i>)	Iniciou na Universidade de Harvard nos Estados Unidos, em 1991, em aulas de física, com o professor Eric Mazur. Funciona de forma com que os alunos recebem um material prévio, para ser debatido em sala de aula. O professor faz uma exposição breve sobre o assunto, e gera algumas questões de múltipla escolha para o grande grupo, de diferentes formas, as quais são respondidas pelos alunos por meio de aplicativos, folhas, ou simplesmente levantar as mãos. Na sequência das alternativas, o professor instrui a discussão em duplas ou grupos para que cheguem a um consenso da resposta, então estes conseguem descobrir o porquê e entender determinado problema pela visão do seu par ou grupo (CAMARGO E DARÓS, 2018). A avaliação é contínua conforme participação e resoluções do processo como um todo (LACERDA E SANTOS, 2018).
Gamificação	É uma metodologia que envolve a participação ativa do aluno conforme processo em forma de gamificação definido pelo professor, onde envolvem normalmente ambientes virtuais e aparelhos tecnológicos. Nele são propostos metas e desafios conforme o tema a ser estudado, onde é gerado como um caminho a ser percorrido pelo aluno ou pelo grupo, atingindo metas, assistindo vídeos, lendo textos, respondendo questões. Tudo isso em uma metodologia que se assemelha a jogos, trazendo recompensas individuais ou coletivas conforme define o professor. Essa metodologia traz também uma forma lúdica e divertida de entretenimento dentro do processo de ensino-aprendizagem, podendo ocorrer em uma aula, ou em um processo semestral por exemplo (FADEL et al, 2014). A avaliação pode ocorrer individualmente ou em grupo conforme as metas alcançadas pelo aluno.

Fonte: Autoria própria, baseada em Lacerda e Santos (2018); Andrade et al. (2019); Camargo e Darós (2018); Fadel et al (2014).

Com a interrupção das atividades presenciais por conta da pandemia do COVID-19, algumas medidas foram tomadas pelo Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação, e dentre elas foi permitida então a migração do ensino presencial para o ensino remoto, por meios digitais, exceto algumas atividades de laboratório e estágio. Foi flexibilizada também a quantidade de dias letivos, desde que a carga horária mínima fosse cumprida, tudo isso para que os alunos não tivessem seus dias letivos prejudicados em relação ao tempo de formação, mantendo a maioria dos processos educativos em andamento (GUSSO, et al., 2020).

O formato de ensino remoto emergencial se diferencia do já existente EaD (Ensino a Distância) no qual hoje é comumente ofertado em plataformas *online* para os cursos superiores e tem como característica a distância física entre os envolvidos, bem como uma plataforma muito melhor desenvolvida em relação ao modo remoto (GUSSO, et al., 2020). Essa modalidade vem sendo estudada e aprimorada ao longo dos anos, para qualificar ainda mais o ensino de modo EaD, o que não acontece no caso de uma medida de emergência (HODGES et al, 2020). O ensino a remoto pode ocorrer tanto de forma síncrona, onde o professor e o aluno estão ao mesmo tempo na plataforma, como interação ao vivo, ou de forma assíncrona, onde os professores disponibilizam materiais de apoio, vídeos e atividades que podem ser feitas dentro do prazo, mas em qualquer momento (GUSSO, et al., 2020).

No contexto da pandemia, por se tratar de uma situação de emergência, não houve preparação prévia do corpo docente e discente para as plataformas de aulas remotas, gerando assim uma outra modalidade de ensino aprendizagem, chamada por Hodges et al (2020) de ensino remoto emergencial. O termo é utilizado para definir a questão que envolve a atividade de aula remota, de diferentes formas dentro do contexto *online* da pandemia, em que também não se sabe até quando podem necessitar dessa ferramenta, devido ao momento de crise.

O retorno as atividades presenciais em meio a pandemia por hora não eram uma opção, e por conta disso, de uma forma ou de outra houve uma adaptação forçada, pois, aguardar “tudo passar” para repor o calendário acadêmico não seria uma opção (GUSSO, et al., 2020). Nas instituições de ensino houve um investimento em novas plataformas, capacitações em meio aos tempos de crise, novas diretrizes e compreensão da situação caótica que, muitas vezes, os alunos e professores estavam enfrentando. Para o corpo docente o desafio se tornou ainda maior. As incertezas estruturais das instituições refletiram tanto no curso como na disciplina ofertada, havendo mudanças assumidas, pelo professor, que propunham recuperar e melhorar a forma de ensino ofertada, muitas vezes mudando o próprio desenho da disciplina. Os alunos por sua vez, encontraram dificuldades em relação as plataformas, a falta de interação com colegas em momentos fora de sala de aula, questões financeiras e até de saúde, como muitos acabaram enfrentando, desestimulando-os e até fazendo com que se evadissem (GUSSO, et al. 2020).

Vale lembrar que há uma preocupação com a qualidade do ensino, que por serem trabalhados formatos emergenciais, diferente de um curso que é planejado, podem acontecer falhas no processo de ensino-aprendizagem. Arrisca-se mencionar que uma das maiores preocupações das instituições e também dos alunos, é em relação ao aprendizado. Certamente não há como comprar o formato presencial com o ensino remoto emergencial, visto que existem maneiras diferentes de cada indivíduo aprender e ensinar, e o modo com que isso é feito pode sim fazer diferença no processo. Além disso não existe maneira melhor ou pior, apenas diferentes, mas que sim podem interferir no processo final (HODGES et al, 2020). Por conta disso as metodologias ativas nesse formato remoto emergencial podem estar auxiliando no processo de ensino-aprendizagem, gerando maior engajamento da turma e buscando envolver as diferentes formas de aprender e ensinar.

Conforme Gusso et al. (2020) existe um caminho mais simples em relação ao ensino no formato emergencial, onde as aulas são transmitidas em modo síncrono ou assíncrono em plataformas ou aplicativos, buscando manter o mesmo processo

que seria efetuado em aula, somente adaptando ao formato definido pelo docente ou instituição, não considerando nenhum outro parâmetro. Por outro lado, existe um caminho mais complexo, que envolve um estudo sobre as condições de trabalho e estudo em cada instituição de ensino. Nessa análise seria necessário avaliar as condições de alunos e professores de acesso as plataformas e a internet, habilidades e autonomia dos alunos, capacitação ao corpo docente tanto em relação as plataformas quanto a forma de avaliar a aprendizagem dos estudantes nesse período. E nesse caso envolve, em alguns casos, a mudança de paradigma de que o ensino envolve a transmissão de conteúdo, o que é incompatível com o ensino superior.

O processo de avaliação dos parâmetros que envolvem o ensino remoto emergencial necessita de um período de tempo considerável para ser efetuado, e ainda, um levantamento extremamente específico do perfil dos estudantes e professores (GUSSO, et al., 2020). Por conta disso há uma preocupação sobre os impactos que esse período irá gerar nos aspectos do ensino-aprendizagem a longo prazo. E além de todos esses aspectos levantados, é importante considerar que fora do ambiente da sala de aula podem acontecer necessidades de interrupção por parte dos alunos ou professores, por fatores adversos de saúde, psicológicos, financeiros, e muitos outros (HODGES et al, 2020).

Sendo assim vale lembrar que não se conhecem as consequências que o modelo de ensino remoto emergencial gera (GUSSO et al, 2020), tendo então um caminho a se percorrer na busca de melhorias minimizando as consequências não satisfatórias geradas.

Nos primeiros meses da pandemia, onde a maioria das atividades presenciais foram suspensas, algumas projeções indicavam que esta, se estenderia por dois a três meses, conforme Gusso et al. (2020). O que acontece é que dia após dia novas notícias e determinações foram surgindo conforme a demanda necessária em relação a saúde pública, que ainda permanece incerta até o momento do presente capítulo.

Por conta da situação de calamidade, as instituições de ensino superior, procuraram se adequar para reduzir os danos causados pela doença, e também respeitar os decretos que foram lançados. Sendo assim, houveram adaptações nos sistemas de ensino, e por hora algumas dificuldades em todo o processo, desde a gestão, até o acesso de todos as plataformas ou aplicativos determinados, e até mesmo, a forma de avaliar algumas habilidades dos estudantes nesse período. Por conta disso, definem-se prioridades em cada instituição, do que deve ou não em cada etapa ser melhor estudado, planejado e estruturado para seguir as reco-

mendações. Essa estruturação talvez possa ser o ponto de partida para cada vez mais fazer das estratégias de ensino- aprendizagem um processo bem planejado e eficaz (GUSSO et al, 2020).

Para compreensão de todos os efeitos gerados por essa nova etapa do ensino superior no Brasil, é necessária uma ressignificação dos modelos, trazendo algumas especificidades que até então não geravam tanta preocupação nos processos (LACERDA E SANTOS, 2018). Conforme discussão presente no capítulo de Marques et al. (2021) é necessário então adotar novas metodologias para o ensino-aprendizagem, as quais algumas vem sendo utilizadas há anos (FREITAS et al, 2002), mas agora mais do que nunca é necessário repensar os modelos e não só os formatos. Essas metodologias mais ativas trazem desenvolvimento social, ético, político e técnico, e desenvolve nos alunos senso crítico e analítico (FORNI et al, 2017; VALES e SANTOS, 2018). Por conta dessa evolução nos formatos, se torna necessário observar e implementar conforme cada disciplina, curso e perfis apresentados da turma e professor, as metodologias ativas, buscando melhorar o aprendizado, mas tendo em vista que ainda há muito o que se estudar sobre elas (MELO PRADO et al., 2011; SOBRAL; CAMPOS, 2012).

Sobre as projeções encontradas nos capítulos, percebe-se um direcionamento de Gusso et al. (2020) para estratégias de gestão que atendam as demandas e dificuldades dos professores em relação as ferramentas de trabalho e estudo, ao ambiente e ao próprio direcionamento da disciplina em relação a aprendizado e avaliações. Nesse sentido percebe-se a preocupação com questões mais próximas a uma gestão que não direciona para alunos, professores e instituições de ensino ferramentas para dar as condições mínimas específicas de trabalho e estudo.

No texto de Marques et al. (2021) o foco está muito mais na parte de como as metodologias ativas ganharam espaço com o passar do tempo, como a demanda do mercado suporta esses novos profissionais e seus perfis muito mais desenvolvidos cognitivamente. A discussão é feita em cima de uma base de dados construída para esmiuçar o que vem sendo trabalhado em relação a essas metodologias, e como isso tem se difundido por todo mundo.

O artigo de Lacerda e Santos (2018) busca responder a questões de ressignificação das metodologias, traz comparativos entre as escolas tradicional e construtivista e seus métodos, e como essa mudança pode trazer maior qualidade no ensino e nos profissionais do mercado de trabalho. Dentro disso mostra a realidade social e profissional de um ser humano dentro de uma instituição de

ensino superior. Nesse caminho enfatizada também a importância da atualização e formação constante do corpo docente para dar suporte a essas mudanças e fazer com que atenda cada vez mais as diferenças individuais de cada um.

Com base nas discussões encontradas nos artigos, foi elaborada uma tabela com algumas sugestões encontradas no artigo de Gusso et al. (2020) para a gestão do ensino remoto emergencial, trazendo como sugestões algumas metodologias ativas encontradas em Lacerda e Santos (2018) e também em Marques et al. (2021) como forma de colaborar com o cumprimento dessas questões. Considera-se então algumas diretrizes encontradas nas produções, buscando relaciona-las com as metodologias ativas trazidas, lembrando sempre que não existe somente uma metodologia que busque atender as expectativas das questões abordadas, podem existir diversas, e o objetivo aqui é sugerir uma delas.

Tabela 2 – Diretrizes para o Ensino Remoto Emergencial relacionado com as Metodologias Ativas

Diretrizes para o ensino remoto	Metodologias ativas potenciais
Repertório dos professores e estudantes para o uso das plataformas (Gusso et al, 2020)	A partir do pressuposto de que exista um baixo repertório para os usuários de plataformas digitais, pode ser interessante trabalhar com a metodologia da sala de aula invertida. Isso devido ao fato de que ela traz o material disponibilizado pelo professor através de alguma plataforma ou e-mail previamente, e com este material o aluno também faz o estudo antes da aula, para que no momento de sala de aula haja então uma discussão sobre os temas, buscando avaliar conforme a participação de cada aluno nas discussões (ANDRADE et al., 2019). Essa interação no formato síncrono pode acontecer por meio de aplicativos então disponibilizados pela instituição, e o formato de aula seguir conforme seria presencialmente.
Características do ambiente de trabalho e estudo (Gusso et al, 2020)	Entendendo aqui que muitas pessoas que estão vivenciando o ensino emergencial remoto não possuem espaço adequado para o trabalho (professores) e o estudo (alunos), sugere-se que além da disponibilidade de alguns ambientes adaptados para atender a demandas nesse sentido na própria instituição (salas de aula para o professor ou laboratórios para os alunos), possa ser utilizada uma metodologia ativa que colabore com essas questões. A gamificação nesse caso poderia ser uma delas, onde o professor com um percurso de aula gamificada previamente estruturado, pode trabalhar com questões individuais, leituras e metas que possam ser executadas em formato assíncrono e em momentos em que o aluno e o professor consigam estar em um ambiente de concentração (FADEL et al, 2014). Além deste também pode ser utilizado um espaço alternativo a um local de trabalho ou sala de aula, remetendo até a espaços mais abertos, ao ar livre, que tem se tornado tendência para o período pós pandemia, (OLIVEIRA, 2021) ficando então o ambiente a critério de cada usuário em modo remoto emergencial, mas pode ser incentivado pela gestão, instituição ou professor a qualquer momento.
Objetivos de aprendizagem em cada disciplina (Gusso et al, 2020)	Visto que por muitas vezes acaba sendo necessário avaliar alguns objetivos da disciplina em relação a critérios não mensuráveis em uma avaliação escrita ou falada, como por exemplo o senso humano em uma situação de saúde de emergência, a aprendizagem baseada em problemas pode auxiliar na construção de um caso específico dentro de cada tema da disciplina, fazendo com que o aluno ou os alunos em discussão possam observar e perceber os problemas gerais dessa questão levantada e assim trazer resoluções detalhadas sobre o que pode ou não ser feito. De igual forma essas discussões podem ocorrer de maneira muito próxima a realidade, com casos concretos e simulações reais. E como a avaliação é feita em formatos de grupo conforme a resolução trazida, além da autoavaliação, pode trazer a tona muitas questões que não estão relacionadas a uma avaliação escrita (LACERDA E SANTOS, 2018).

Diretrizes para o ensino remoto	Metodologias ativas potenciais
Condições do professor de planejar e implementar o ensino (Gusso et al, 2020)	Nesse caso além é claro do preparo continuado dos professores ser muito necessário, sugere-se também o uso da metodologia ativa da sala de aula invertida, buscando assim a possibilidade de que o aprendizado esteja acontecendo mediante o material prévio estudado, e avaliando conforme participação e até resolução de questões trazidas nesse material, sendo assim o professor atuando como mediador nesse formato de sala de aula (ANDRADE et al., 2019).
Condições do professor de avaliar a aprendizagem (Gusso et al, 2020)	Para então tornar a avaliação um pouco mais exata, buscando uma resposta direta ao processo de aprendizagem, a metodologia ativa denominada aprendizagem baseada em equipes pode auxiliar. Por ser um método que traz o estudo prévio do material disponibilizado, sendo aplicado em um primeiro momento síncrono um teste com questões sobre o que foi estudado, pode tornar a forma de avaliação muito mais padronizada, observando respostas individuais e utilizando plataformas que colaborem com essa leitura avaliativa. No segundo momento em sala de aula há então a segunda etapa do método, onde há a discussão sobre as resoluções encontradas em grupos, o que pode já trazer um retorno imediato do professor - que atua como mediador - para a resolução da questão debatida. Sendo assim os grupos podem ser avaliados também conforme o processo de encontrar a maneira correta de resolver determinada questão (LACERDA E SANTOS, 2018). Nessa questão também poderia ser utilizada a metodologia da aprendizagem entre pares, onde os mesmos realizariam o estudo, e depois a resolução de um problema apresentado pelo professor - individual e em grupos ou duplas - e a discussão, fazendo então a avaliação entre si, garantindo que nesse caso o aluno se torne muito mais protagonista no processo tanto de ensino-aprendizagem, quanto da própria avaliação. (LACERDA E SANTOS, 2018)

Fonte: Autoria própria, baseada em Gusso et al. (2020); Andrade et al. (2019); Fadel et al (2014); Lacerda e Santos (2018).

Observando algumas formas potenciais de atender a diretrizes tanto na parte de gestão quanto mais na atividade em sala de aula, entende-se que ainda há muitas ferramentas de metodologias ativas a serem exploradas e utilizadas, visando atingir o maior aprendizado ativo e desenvolvendo cada vez mais a capacidade de trabalhar em grupos, resolver problemas, pensar ativamente, e tudo que o mercado e as próprias relações sociais exigem atualmente (LACERDA E SANTOS, 2018).

CONSIDERAÇÕES

Ao analisar o que vem sendo debatido cientificamente em relação as metodologias ativas de ensino e o que a pandemia gerou de impactos na educação superior, principalmente no Brasil, percebe-se ainda pouca discussão e até relação direta entre esses dois temas. Por ser um fato relativamente recente, ainda adaptando as condições existentes dessa pandemia, há ainda muita incerteza e avaliações sendo feitas ao mesmo tempo em que a insegurança do dia de amanhã existe em todo o contexto da educação no Brasil e no mundo.

Dentro do período com maiores restrições da pandemia, que no Brasil aconteceu no início de 2020, houve inúmeras adaptações por parte das instituições de ensino, dos professores, e dos alunos em diversos parâmetros. Nas produções de discussões científicas se encontram em sua maioria diretrizes e questionamentos

muito mais focados na parte da gestão das instituições de ensino, entendendo aqui que toda e qualquer mudança nos processos de ensino e aprendizagem podem sim iniciar pela gestão, observando sempre as peculiaridades do local e os perfis dos envolvidos. Mas o contexto do ensino superior nesse período de ensino remoto emergencial, é muito mais complexo e não envolve somente a gestão mas, que também envolva os professores, os alunos e a própria instituição. Por conta disso nota-se ainda a falta de discussão sobre os diversos fatores que envolvem o ensino, buscando gerar outras diretrizes para que possa se repensar nos formatos utilizados de ensino-aprendizagem.

Tendo isso, pode-se dizer que as ferramentas que os autores trazem sobre o contexto das metodologias ativas, e sobre a pandemia são muito válidas para pensar em ensino superior no período de um ensino remoto emergencial. Talvez até esse marco na educação de todo o mundo acabou por servir de um pontapé inicial para se discutir mais a fundo o processo de ensino e aprendizagem nos formatos online ou híbridos que por vezes necessitam ser repensados com maior atenção. O mundo muda todos os dias e evolui de forma muito rápida, principalmente depois do advento da internet, e a educação superior por vezes segue ainda o mesmo formato de décadas atrás.

É provável que após esse marco na educação que a pandemia acabou por trazer consigo, se repense sobre a forma com que as instituições irão lidar com as metodologias, com as ferramentas online de aprendizagem, com a formação continuada dos professores, com as peculiaridades e perfis dos alunos, e até com os espaços onde essas aulas são ministradas, entendendo que a sala de aula tradicional já não é o único espaço capaz de atender a um ambiente de ensino-aprendizagem. E agora mais do que nunca é importante pensar em conjunto, trabalhando a gestão educacional, juntamente com as instituições de ensino, os professores e os alunos, buscando sempre as melhores condições para a formação de indivíduos mais qualificados a serem mais humanos, mais capazes e qualificados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo. et al. A Sala de Aula Invertida como Alternativa Inovadora para a Educação Básica. **Sala de Aula em Foco**. v. 8, n. 02, p. 4-22. 2019.

CAMARGO, F; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

Fadel, L. M., Batista, C., Ulbricht, V. R., & Vanzin, T. (2014). **Gamificação na educação**. Pimenta Cultural.

- FORNI, M. F. et al. An active-learning methodology for teaching oxidative phosphorylation. **Medical Education**, Oxford, v. 51, n. 11, p. 1169-1170, 2017.
- FREITAS, H. C. L. et al. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.
- GUSSO, Hélder Lima. et al. Ensino Superior em tempos de pandemia: Diretrizes a Gestão Universitária. **Educação e Sociedade**. Campinas. V.41. p.1-27. 2020.
- HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, Washington, 27 mar. 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- KISSLER, S. M.; TEDIJANTO, C.; GOLDSTEIN, E.; GRAD, Y. H.; LIPSITCH, M. Projecting the transmission dynamics of SARS-CoV-2 through the postpandemic period. **Science**, v. 368, n. 6493, p. 860-868, maio 2020. Disponível em: < <https://doi.org/10.1126/science.abb5793> > Acesso em: 26 jan. 2022.
- LACERDA, Flávia Cristina Barbosa; SANTOS, Letícia Machado dos. Integralidade na Formação do Ensino Superior: Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Revista de Avaliação da Educação Superior**. Campinas; Sorocaba, SP. v.23, n.03, p.611-627. Nov. 2018.
- MARQUES, Humberto Rodrigues. et al. Inovação no Ensino: Uma Revisão Sistemática das Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem. **Revista de Avaliação da Educação Superior**. Campinas; Sorocaba, SP. v.26, n.03, p.718-741. Nov. 2021.
- MELO PRADO, H. et al. Active learning on the ward: outcomes from a comparative trial with traditional methods. **Medical Education**, Oxford, v. 45, n. 3, p. 273-279, 2011.
- MISSEYANNI, A. et al. Active learning stories in higher education: lessons learned and good practices in STEM Education. **Active learning strategies in higher education: teaching for leadership, innovation, and creativity**. Emerald Publishing, 2018. p. 75-105.
- OLIVEIRA, Maria Victória. **Vivência ao ar livre na retomada das aulas também é questão de saúde**. Porvir. Inovações em Educação. 2021. Disponível em:< <https://porvir.org/vivencia-ao-ar-livre-na-retomada-das-aulas-e-questao-de-saude/> > Acesso em: 27 jan. 2022.
- SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 208-218, 2012.
- UNESCO. **COVID- 19 Educational disruption and response**. Paris: UNESCO, 30 July 2020b. Disponível em: <<http://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363>> Acesso em: 24 jan. 2022.
- UNESCO. **Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures**. UNESCO COVID-19 Education Response – Education Sector issue notes, Issue note n. 2.1, 2020a. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305>> Acesso em: 23 jan. 2022.
- VALES, J. F.; SANTOS, N. V. Metodologia ativa como ferramenta de ensino e aprendizagem no curso técnico de logística. **South American Development Society Journal**, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 146-155, 2018.

CONCEPÇÃO DIALÓGICA BAKHTINIANA NA POÉTICA DE CARLOS NEJAR

Francielle Aparecida Garuti de Andrade¹⁸

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é analisar a poética de Carlos Nejar à luz da concepção dialógica referentes à literatura/linguagem dos estudos do Círculo de Bakhtin (1926; 1988; 2003; 2004).

Para fins didáticos, este capítulo está dividido em quatro partes. A primeira parte ocupa-se em abordar conceitos relativos à concepção dialógica do Círculo de Bakhtin (2003), nesta análise temos como base para as reflexões estudos de Neil Franco; Rodrigo Acosta Pereira; Terezinha da Conceição Costa-Hübes (2019).

A partir dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, nomeadamente nas obras: *Questões de Literatura e de Estética*, (1988) e *Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica*, (1926), a segunda parte do trabalho dedica-se a discutir a relação entre gênero do discurso e literatura de modo a considerar que processos dialógicos são discursos entrelaçados pelas mais diversas vozes sociais que estão em constante processo de interação.

Na terceira parte do capítulo, buscamos trabalhar o conceito de dialogia aplicado a obra do escritor literário contemporâneo Carlos Nejar. Neste tópico, estabelecemos as relações dialógicas entre a poética de Nejar e textos bíblicos da tradição judaico-cristã.

Por fim, apresentamos a análise da concepção dialógica bakhtiniana entre o literário e o bíblico a partir da leitura do poema *A Arca da aliança*, parte da coletânea *Os Viventes* de Carlos Nejar (2011).

A análise do poema *A Arca da aliança* evidencia que a escrita de Nejar é marcada por simbologias que dialogam entre o bíblico e o literário, entre o clássico e o moderno, entre o passado e o presente, entre o lugar e o não-lugar, entre o ser mítico (Adão e Eva) e o ser humano contemporâneo, entre o sagrado e o profano. Em *A Arca da aliança*, o primeiro homem e a primeira mulher são ressignificados

¹⁸ Doutoranda em Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PLE) da Universidade Estadual de Maringá. CV: <http://lattes.cnpq.br/9821201632314062>

poeticamente quando remetidos ao episódio da expulsão do paraíso, em que foram condenados a carregar universalmente a culpa pelo pecado original.

O poeta propõe ao leitor conexões e reflexões atuais de caráter sociológico, como debates acerca do papel da mulher na sociedade e de como o ‘empoderamento feminino’ é determinante para profundas mudanças sociais mostrando a importância do ato de Eva para o desenvolvimento do conhecimento humano.

A análise da concepção dialógica a partir das leituras do Círculo de Bakhtin direcionadas à poética de Carlos Nejar, se mostrou importante na medida em que nos possibilita compreender as relações entre o discurso literário/poético e o discurso bíblico/religioso.

A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Pensar em concepção dialógica é pensar em discurso. Para Bakhtin e seu Círculo (2003), o discurso é entendido como a língua viva e origina-se em situações enunciativas que estão para além dos aspectos formais da língua, portanto, ultrapassa os aspectos fonéticos, morfológicos, semânticos e outros. Deste modo, a concepção dialógica está ancorada em um contexto social, histórico e ideológico.

As relações dialógicas são relações semântico-ideológico-valorativas, portanto, verbo-axiológicas, isto é, constituem valores, sentidos e intenções aos discursos (FRANCO; *et al*, 2019). Para o Círculo de Bakhtin, em cada ato de interação verbo-social, existe uma pluralidade de vozes.

[...] o falante se subjetiva naquela dada situação imediata, mas essa relação nunca é de um para um. Ela sempre é de uns para um e de um para outros. Isso porque não é do sistema abstrato que o sujeito saca as palavras para servir a seu dizer. Ele as apanha de outros discursos e as revaloriza, para ali, no enunciado novo, torná-las próprias e orientá-las a seus interlocutores em face à posição que defende a partir de uma expressão que exterioriza, cujo diálogo interior a precede (POLATO, 2017, p. 26).

O discurso não é individual porque se constrói entre, pelo menos, dois falantes que são seres sociais. Trata-se de uma “construção mestiça”, ou seja, uma mistura de valores, culturas, ideologias; troca ou discussão de ideias, de opiniões, de conceitos, com vista à solução de problemas, ao entendimento ou à harmonia, é um fenômeno social complexo, multifacetado, que nasce a partir do diálogo entre discursos diversos e de modo interacional. Todo discurso responde a outros dize-

res e, por conseguinte, é tecido heterogeneamente por uma diversidade de vozes (posições sociais, ponto de vista) mais ou menos aparentes (BAKHTIN, 1988).

Entre o discurso e o objeto, entre o discurso e a personalidade do falante interpõe-se um meio flexível, muitas vezes difícil de ser penetrado, de discursos de outrem, de discursos alheios sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo tema. Nesse processo, a materialização do discurso pressupõe a inscrição valorativa de um dado locutor, a posição de um sujeito frente a outros discursos. Em outras palavras, o discurso existe na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso que se constituem dialógica e historicamente. Logo, o discurso é constitutivamente ideológico, dialógico e histórico (BAKHTIN, 1988).

Tendo por fundamento teórico a concepção dialógica do Círculo de Bakhtin, podemos entender que, assim como o romance, o poema pode ser caracterizado como um fenômeno pluriestilístico e polissêmico que tem como processo interno a diversidade social de linguagens e a possibilidade de diversas vozes individuais e/ou coletivas, podendo ser examinado a partir do conceito de expressividade/ subjetividade que se apropria.

Segundo Bakhtin, a poesia não se ocupa da fala do outro, como a prosa. O discurso poético está em interação com o plurilinguismo social, não para representá-lo, mas para afirmar sua voz própria em meio a tantas outras vozes. Existe uma dialogicidade interna ao discurso do poeta “que penetra em toda sua estrutura, em todos os seus estratos semânticos e expressivos [...] é justamente esta dialogicidade interna do discurso [...] que possui uma enorme força de estilo” (BAKHTIN, 1988, p. 88).

GÊNERO DO DISCURSO E LITERATURA

O ser humano produz história, produz cultura, ele se constrói individual e coletivamente e isso ocorre por meio da linguagem. Mas, é na categoria de ser social e através das mais variadas esferas de atividade humana que todos os membros da sociedade podem partilhar seus saberes, suas crenças, costumes e práticas, historicamente produzidas. Cada grupo social tem um sistema de relações sociais que lhe é próprio. Sistema no qual se estrutura o processo de produção e de reprodução da vida material e social, destinado a perpetuar mecanismos de sociabilização, interação social (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2004).

A percepção da natureza histórica e social da linguagem conduz o ser humano a compreender seu caráter dialógico, pois tudo o que dizemos ou escrevemos

está diretamente relacionado a interlocutores concretos, sócio historicamente situado, além de dialogarmos com ‘já-ditos’ (BAKHTIN, 2004). Em decorrência do dialogismo que constitui a linguagem, a língua configura-se como resultante de um trabalho coletivo, portanto, também sócio-histórico. Sob esse aspecto, os sentidos passam a ser produzidos na relação estabelecida entre os homens, conforme suas condições de produção.

As relações dialógicas são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado [...], se ouvimos nela a voz do outro. Por isso, as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado [...], por outro lado, as relações dialógicas são possíveis entre os estilos de linguagem [...]. Por último, as relações dialógicas são possíveis também com a própria enunciação como um todo [...] (BAKHTIN, 2008, p. 210-211).

Considerar a natureza social da linguagem, o caráter dialógico e interacional da língua significa reconhecer os gêneros como a materialização da interação entre os sujeitos que, por intermédio do uso da língua, elaboram formas mais ou menos estáveis de discursos, os quais, segundo Bakhtin (1992), revelam a esfera social à qual pertencem.

O autor utiliza a expressão “Gêneros do discurso” para se referir a essas formas de interação social. Segue a clássica definição bakhtiniana de gênero do discurso:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso são tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o **conteúdo temático, o estilo, a construção composicional** – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, **cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso**. A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso

são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana (BAKHTIN, 2003, p. 261-262. *Grifo meu*).

Os gêneros do discurso são reflexos de situações de interação social das diferentes esferas da comunicação social, cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. Ele deve ser concebido como um conceito plural, já que essa concepção se interliga às diversas produções de linguagem, às diferentes visões de mundo e aos sistemas de valores configurados pelos diversos pontos de vista produzidos a partir das esferas sociais e de suas relações (BAKHTIN, 2003; MACHADO, 1997).

Partindo das reflexões do Círculo de Bakhtin, sobretudo nas obras: *Questões de Literatura e de Estética*, (1988) e *Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica*, (1926), o filósofo da linguagem concluiu que o processo dialógico, que também ocorre na literatura e na arte, são discursos entrelaçados pelas mais diversas vozes sociais em constante interação.

Em decorrência disso, tem-se a polifonia. Conceito bakhtiniano que quando aplicado à literatura é caracterizado pela posição do autor diante das diversas vozes que participam do processo dialógico. A polifonia se define através da interação entre diversas vozes na estrutura na produção literária, vozes que podem estar explícitas ou implícitas, corresponder à subjetividade do poeta ou dialogar com ele.

Na literatura, julgamentos de valor presumidos têm um papel de particular importância. Poderíamos dizer que uma obra poética é um poderoso condensador de avaliações sociais não articuladas – *cada palavra está saturada delas*. São essas avaliações sociais que organizam a forma como sua expressão direta. [...] O poeta, afinal, seleciona palavras não do dicionário, mas do contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor. Assim, ele seleciona os julgamentos de valor associados com as palavras e faz isso, além do mais, do ponto de vista dos próprios portadores desses julgamentos de valor. Pode-se dizer que o poeta trabalha constantemente em conjunção com a simpatia, com a concordância ou discordância de seus ouvintes (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1926, p. 15).

O discurso polifônico, elaborado pelo Círculo de Bakhtin, pode ser notado na obra literária de Carlos Nejar. É a partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem, de sujeito e de contexto, que o poeta constrói o sujeito do dizer, que é um “Eu lírico” social que age mediante uma linguagem permeada pela cultura e pela

ideologia. A voz poética dos escritos de Nejar, traz como *ethos* discursivo: valores, crenças, histórias. Sua poesia expressa emoções, sentimentos e pensamentos.

DIALOGIA E POÉTICA NEJARIANA

Tendo como base os estudos de Bakhtin (2018), entende-se que as relações dialógicas se dão no campo discursivo enquanto fenômeno concreto, complexo e multifacetado. Essas relações, originadas da esfera artístico-literária, compreendem uma tessitura de vozes, que dialogam com o autor na obra e as personagens. O autor é quem promove o diálogo entre as vozes tornando a obra literária dialógica. Isso ocorre mediante o diálogo interno e externo à obra, isto é, relações que são estabelecidas com as diferentes vozes internas do texto literário e com os diferentes textos sociais.

Embora a poesia tenha como face visível o caráter monológico, não se ocupando em representar a voz alheia, e o poeta expresse suas impressões, que requer uma visão de mundo intuitiva, sentimental e racional, cuja linguagem é adequada ao seu temperamento, a sua personalidade, ela é permeada por relações dialógicas, pois em sua consciência repercutem vozes suas e alheias.

O poeta vive em um mundo de palavras do outro. E toda a expressão é reação às palavras do outro: “Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro” (BAKHTIN, 2003, p. 341).

Carlos Nejar pensa sua voz poética a partir da resignificação de temas voltados aos dilemas humanos e da tradição judaico-cristã, nomeadamente, as narrativas bíblicas.

Luiz Carlos Verzoni Nejar nasceu em Porto Alegre, RS, em 11 de janeiro de 1939. Poeta, tradutor, ficcionista e crítico literário, membro da Academia Brasileira de Letras e da Academia Brasileira de Filosofia. Quinto ocupante da cadeira nº 4, eleito em 24 de novembro de 1988, na sucessão de Vianna Moog, foi recebido em 9 de maio de 1989 por Eduardo Portella.

Sua obra *Os Viventes* é dividida em dez partes: *Anel do Vento; Arca da Aliança; Ofícios terrestres e divinos; Entre o bem e o mal: baldeações; Caverna de artistas e bufões; A nau dos insetos; O coro dos Viventes; Livro das Bestas e dos insetos; A casa dos nomes; Terminália, ou minudências.*

Em *Anel do Vento*, o poeta, literária e esteticamente, apresenta as vozes líricas ao construir poeticamente suas personas, ficcionais ou reais, através dos quais ele vem remeter aos dilemas e questões de todos os seres humanos, “É vosso o que nele vedes” (NEJAR, 2011, p. 21).

A obra retrata o olhar atento do poeta que realiza um diálogo crítico e criativo com o passado. Os viventes, metáforas da humanidade, são personagens construídos de modo dialógico e polifônico, ressignificados na contemporaneidade, servindo, portanto, de amparo existencial para a agonia humana. O eu lírico é concebido a partir do homem comum, com suas falhas e fragilidades, que consegue superar suas contradições humanas por meio da experiência com a similaridade com o outro, com o mundo que é refletido em si, mas que também é refratado, isto é, resultado de reflexões e interpretações que podem resultar em novos modos de ver e de agir.

O poeta recria o novo a partir do velho, o clássico sob o contemporâneo e o sagrado sob o cotidiano. Nejar refere-se à atividade da escrita literária como um recontar de história: “o texto, de tão antigo, se torna criança. Entre figuras e metáforas. O leitor é que o acorda. E o texto sabe reconhecê-lo” (NEJAR, 1994, p. 26). A partir do dialogismo, da figuração alegórica baseada na metáfora, na metonímia e no exercício dos fluxos de consciência que delineiam o pensamento dos personagens, Nejar expressa em palavras, as imagens que habitam sua mente.

Em *Arca da aliança*, poema II da coletânea *Os Viventes*, o poeta desnuda a história do espírito humano a partir da reescritura de homens e mulheres da literatura bíblica. Nejar fala através dos seus personagens reimprimindo-os, preenchendo os vazios e ampliando-os pela potência dialógica da palavra. Seguindo uma ordem sincrônica, sem esgotar as narrativas bíblicas, Nejar reescreve os personagens/viventes judaico-cristãos, de Eva até Jesus (TERRA, 2020).

Ao tratar temas imanentes à condição humana, como a esperança e o desalento, a presença e a solidão, o sorriso e a lágrima, o júbilo e a dor, a voz e o silêncio, o perdão e a culpa, a vida e a morte, o dialogismo ecoa nas palavras do poeta, deixando transparecer a essência do ser que dialoga com outros, como é possível contemplar no poema *Arca da Aliança* (2011, p. 86).

Entre o fim
e o princípio,
teço neste fuso
ajusto o verso
depois emergo
Crio estes viventes

Com o nexo
de amorosa corrente
que se continuará
criando, desde sempre.

Os versos livres apontam sempre para algo não dito, marcando o lugar do silêncio, da reflexão, da voz que ecoa da alma em conexão epifânica com o divino que se transpõe em palavra revelada ao poeta num momento em que o dizível encontra-se com indizível, evidenciando uma multiplicidade de vozes, que não são evidentes, mas estão lá. Vozes que são representantes de um lugar, de um tempo e de um espaço específico, que quando ressignificadas ganham universalidade, desligando-se dos fatores que as restringem espacial e geograficamente.

ENTRE O LITERÁRIO E O BÍBLICO: UMA LEITURA DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS COM OS TEXTOS BÍBLICOS EM *A ARCA DA ALIANÇA*

É evidente na poesia de Carlos Nejar, a começar pelo título do poema, *A Arca da Aliança*, as relações entre discurso religioso ou sagrado e discurso poético. Nesta obra, o poeta faz alusão direta a um símbolo da religião judaica que é descrito na Bíblia como um importante objeto em que as tábuas dos Dez Mandamentos e outros objetos sagrados foram guardados. O símbolo é entendido também como um instrumento de comunicação entre Deus e seu povo.

O crítico Ivan Junqueira afirma que o poema *A Arca da Aliança*, é o mais significativo da coletânea *Os Videntes*, por trazer temas que remetem a reflexões, quebras de paradigmas e de rupturas sociais:

É nesse subconjunto, que vale por um livro inteiro, que Nejar ajusta o tom definitivo desses novos “videntes”. É que sua leitura dos textos bíblicos revela não apenas uma absoluta e lúcida compreensão deles, mas também uma compreensão comovida, uma compreensão que se dá a partir do pensamento emocionado, assim como vemos nos altos espíritos que se convertem a essa ou àquela religião. É bom que se lembre, ainda uma vez, que Nejar está falando pela boca dos outros, a dos profetas, apóstolos e das criaturas mais remotas do Velho Testamento, desde Adão e Eva, vale dizer, desde as origens do homem bíblico. E esses “videntes” revivem de forma pungente e lancinante, nos perfis que deles traça o poeta (JUNQUEIRA, 2005, p. 427).

O poeta “aborda o dito dentro do universo do já-dito; dentro do fluxo histórico da comunicação; como réplica do já-dito e, ao mesmo tempo, determinada pela réplica do ainda não dito, todavia solicitada e já prevista” (FARACO, 1988, p. 24).

Os diálogos com o bíblico que estão presentes na obra especificam um contexto e uma história, todavia, correspondem ao homem atual e suas conexões sociais. Como afirma Nejar, “o poeta só é grande quando consegue ser a voz do povo; um transformador de realidades”.

[...] se por vezes, o homem contemporâneo está comprimido, demarcado, preso às teias da própria criação, entre guerras e máquinas, também se faz transformador da realidade. Creio que a palavra com o tempo dentro é capaz de mudar, mudando-se. Os homens, por vezes, são obscuros, mas o tempo é sempre luminoso. E pode ser humano. O poema é isso. E na sua dialética, a épica contemporânea tende a imprimir e colher os passos do homem, recuperar a sua entranhada humanidade (NEJAR, 2000, p. 120).

Tal relação reflete e refrata vozes sociais marcadas e demarcadas por culturas e consciências que, ao mesmo tempo em que produzem e reproduzem a realidade social, são por ela produzidos e reproduzidos. Nessa perspectiva, a relação dialógica ocorre a partir da conexão com o outro e se materializa na linguagem. Segundo Bakhtin tanto o diálogo quanto as relações se dão em ações históricas socialmente compartilhadas.

Segue o poema *A Arca da Aliança* na íntegra:

ARCA DA ALIANÇA

EVA

A culpa toda
me reveste
e eu nua.
Ouvi o que
a serpente
sussurrava
e caí.
Com Adão.

Nos desterrou
o anjo.
Era o conhecimento
de um pudor
ou soluço.

O que pode
a dor,
se nenhum traço
nos julga?

Com medo,
escondo a face.
E opaco, nulo
o riso.
Tudo é desconhecido
fora do paraíso.

Existíamos na graça
que não tinha nudez,
nem veste. Mas a lassa
alegria de fruir
na aragem da tarde,
Deus. E o que preparara
para nós: o rio
a regar um jardim
de frutas claras.

E árvores, árvores.
Entre elas, no centro,
a da vida. E outra,
que não políamos
tocar. Uma palavra
a vergava com a morte,
a morte, a morte,
o apodrecimento.

E não escutei Deus,
mas a serpente. E Adão,
de quem gerada fui,
me ouviu, sem o grão
sequer de algum sentido,
sem a razão, o vínculo
do amor que nos reteve.
E expulsos fomos do Éden.

E com espada flamejante,
anjos o guardavam, enquanto
íamos os dois, desventurados
encher o vale humano.

Porém, uma mulher,
como eu, pela semente,
vem, e com e planta
do pé que floresceu,
esmagará a serpente.

E sob as folhas
da figueira tapamos
a nudez e continuamos
nus, continuaríamos,
se Deus não nos cobrisse
de outra pele viva,
do único capaz
de abrir o selo:
a pele do Cordeiro. (NEJAR, 2011, p. 17)

Os personagens do poema servem ao poeta como fontes a-históricas, pois revelam valores universais. O poeta cria dialogicamente relações intertextuais e interdiscursivas. Através de palavras e de imagens presentes na narrativa bíblica, Nejar apresenta ao leitor, conexões e reflexões atuais, de caráter sociológico, como debates acerca do papel da mulher na sociedade e de como o ‘empoderamento feminino’ é determinante para profundas mudanças sociais, como também faz inter-relações com outros textos bíblicos, quando o poeta faz referência a Maria

mãe Jesus. “Porém, uma mulher/como eu, pela semente/vem, e com e planta/do pé que floresceu/esmagará a serpente” (NEJAR, 2011, p. 17)

As palavras iniciais de Eva no poema, logo após ‘cair em pecado’ revelam que embora estivesse nua, ela se via vestida pela culpa do desejo por conhecer. Seu ‘erro’, considerado universal, evidencia a força e a importância feminina em romper paradigmas. “A culpa toda/me reveste/e eu nua./Ouvi o que/a serpente/sussurrava/e caí./Com Adão./Nos desterrou/o anjo./Era o conhecimento/de um pudor/ou soluço./O que pode/a dor,/se nenhum traço/nos julga?” (NEJAR, 2011, p. 17). A queda não é caracterizada como uma transgressão, como é entendida pela tradição judaico-cristã, mas é apresentada por Nejar como uma ação revolucionária que mudou os rumos da história. O olhar da mulher a partir dessas lentes aumenta sua capacidade reivindicativa em todos os aspectos e esfera social.

Eva narra de maneira autodiegética seus dramas, mostrando-se em um momento de deslocamento no mundo, de não reconhecimento, de confusão psíquica pós-queda e de angústia do desterro: “tudo é desconhecido fora do paraíso” (NEJAR, 2011, p. 17).

Deste modo, considerando que as relações dialógicas ocorrem enquanto princípio constitutivo do enunciado e que todo enunciado, constitui-se a partir de outro enunciado, como resposta ao outro (FIORIN, 2006), o poeta extrai seus personagens da narrativa bíblica e os ressignifica, metamorfoseando-os até à condição humana. A poética nejariana, portanto, é constituída pela tradição judaico-cristã e dialoga com importantes questões sociais atuais, de modo a subverter a tradição da qual é produto.

CONCLUSÃO

Neste capítulo, buscamos analisar as relações dialógicas entre o literário e o bíblico a partir da poética de Carlos Nejar. No decorrer da análise compreendemos que a relação entre discursos é uma característica recorrente na atividade literária, que pode encontrar no exercício dialógico um instrumento para a sua produtividade.

Ancorados nos postulados de Bakhtin, Nejar afirma que somos e seremos vozes das grandes vozes. Portanto, um escritor sempre dirá ecoando interdiscursiva e intertextualmente outros ditos, no sistema mnemônico no qual habita, por onde seu consumo intelectual deleitou-se. Todavia, “com todas as implicações de herança e ruptura, há que dizer o que ninguém dirá por nós” (NEJAR, 2014, p. 15).

A obra, *Os Videntes*, retrata o olhar atento do poeta contemporâneo que realiza um diálogo crítico e criativo com o passado. Os escritos nejarianos são perpassados por elementos simbólicos que mesclam estética e extática, isto é, o autor insere na estrutura dos poemas suas experiências de êxtase-religioso articulados à sociedade contemporânea, conferindo-lhes relações semântico-ideológico-valorativas, pois constituem valores, sentidos e intenções aos discursos. A poética nejariana é marcada por uma pluralidade de vozes que estabelecem inter-conexões entre passado e presente, tais relações enquandram-se no fundamento teórico da concepção dialógica do Círculo de Bakhtin.

Na análise buscamos, também, apresentar as possibilidades de diálogos existentes entre a literatura e outros textos derivados de outras esferas sociais como a esfera religiosa, por exemplo. Neste trabalho, o dialogismo foi compreendido a partir da relação de textos bíblicos com o poema nejariano *A Arca da aliança* (2011).

Tendo em vista tais correspondências entre a poética de Nejar e os textos bíblicos e, as reflexões sobre a teoria bakhtiniana no que se refere especificamente ao conceito de concepções dialógicas, fica evidente que a perspectiva bakhtiniana não se restringe a noção de diálogo. Toda relação dialógica é social, todo discurso concreto é constituído a partir de diversos discursos que o antecederam ou o sucederão e, com os quais trava uma constante interação.

As personagens de *A Arca da Aliança*, são (re)apresentados pelo autor a partir de perfis bíblicos. Recriando o novo a partir do velho, o clássico sob o contemporâneo e o sagrado sob o cotidiano, o poeta faz da atividade da escrita literária um recontar de história mediado por intersecções discursivas que expõe os dramas humanos e transpõe o discurso religioso para o literário na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. 1. ed. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1988.

_____, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte**: sobre poética sociológica. Tradução de C. A. Faraco; C. Tezza. Circulação restrita. [1926].

_____, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

_____, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico nas ciências da linguagem. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Uma introdução a Bakhtin**. Curitiba: Hatier, 1988.

FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. da. Por uma análise dialógica do discurso. In: GARCIA, D. A.; SOARES, A. S. F. **De 1969 a 2019: um percurso da/na análise de discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 275-300.

JUNQUEIRA, Ivan. **Ensaios escolhidos de poesia e poetas**. São Paulo: Editora Grirafa, 2005.

MACHADO, Irene A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

NEJAR, Carlos. **Cadernos de Fogo**: ensaios sobre poesia e ficção. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

_____, Carlos. **Os Videntes**. 3º ed – com mais trezentos novos poemas-videntes. São Paulo: Leya, 2011.

_____, Carlos. **História da Literatura Brasileira**: da carta de Caminha aos contemporâneos. 3º ed. rev. e ampl. Palhoça: Editora Unisul, 2014.

POLATO, Adriana Delmira Mendes. **Análise linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2017.

UM APROXIMAÇÃO ENTRE L. S. VYGOTSKI E M. M. BAKHTIN ACERCA DA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA

Clarice Vaz Peres Alves¹⁹
Cynthia Luz Yurgel²⁰
Marion Rodrigues Dariz²¹

INTRODUÇÃO

Provocar um encontro entre L. S. Vygotski e de M. M. Bakhtin não é sem razão. Acredita-se que suas ideias oferecem aporte teórico extremamente importante para a compreensão da gênese da consciência, pois o pensamento de Vygotski e o de Bakhtin, como afirmam Geraldi, Fichtner, Benites (2006, p. 173), permitem “abrir as portas que dão para dentro”. Isso quer dizer que ambos oferecem subsídios para explicar a complexa “trama entre as determinações e condições sociais de constituição do sujeito pelo que lhe é externo e as ações desse mesmo sujeito alterando essas mesmas determinações e condições (2006, p. 173).

Assim, neste estudo, discorre-se sobre a gênese e o desenvolvimento da consciência na interpretação de Vygotski e, posteriormente, na de Bakhtin.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE L. S. VYGOTSKI E M. M. BAKHTIN

Embora, Vygotski e Bakhtin tivessem formações acadêmicas diferentes, entendiam a linguagem como o principal instrumento de mediação entre o ser humano e o mundo. Para eles, é por meio dela que o ser humano se constitui, forma e transmite sua cultura aos demais.

Provavelmente, o momento histórico que vivenciaram – a revolução russa e a ascensão das ideias marxistas – tenha aproximado o pensamento desses dois grandes estudiosos e contribuído para o desenvolvimento de seus profícuos estudos.

Embora haja grande afinidade entre o pensamento de Vygotski e o de Bakhtin, não há registros de que se tenham conhecido pessoalmente (DANIELS, 1994;

¹⁹ Doutora em Educação (UFPel). Professora dos cursos de Direito e Psicologia (FPE).

CV: <http://lattes.cnpq.br/9597799925568774>

²⁰ Mestre em Educação (UFPel). Coordenadora e professora do curso de Psicologia (FPE).

CV: <http://lattes.cnpq.br/563199165359939>

²¹ Doutoranda em Letras (UFPel). CV: <http://lattes.cnpq.br/5002141541491988>

FREITAS; 1999; GERALDI, FICHTNER, BENITES, 2006; WERTSCH e SMOLKA, 1994; WERTSCH, 1996). Segundo Freitas (1999), o único registro que marca a relação entre ambos é a citação de duas notas por Bakhtin, em seu livro *O freudismo*, publicado em 1925, referentes a Vygotski. Isso revela que Bakhtin conhecia, pelo menos, algumas das ideias defendidas por Vygotski. Todavia, o mesmo não se pode afirmar sobre Vygotski, tendo em vista que não se conhecem, em suas obras, nenhuma menção feita a Bakhtin. Van der Veer e Valsiner (1998) comentam que Radzikhovsky²² alega que Vygotski leu pelo menos uma das obras de Bakhtin, porque entende que alguns fragmentos poéticos foram citados por Vygotski via a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Van der Veer e Valsiner (1998) esclarecem que Radzikhovsky pode estar certo ao mencionar Bakhtin como um dos possíveis autores que serviram de inspiração para Vygotski, mas entende que a análise empreendida pelo comentarista russo sobre as fontes usadas por Vygotski não é suficiente para afirmar que este tenha citado em seus textos fragmentos literários por meio de obras de Bakhtin. Além disso, Van der Veer e Valsiner (1998) acreditam que “as semelhanças entre os escritos de ambos os autores só pode servir como ponto de partida para uma investigação futura quanto à sua possível influência mútua” (1998, p. 401).

Apesar de Vygotski não citar Bakhtin em nenhum de seus textos e este publicar alguns de seus escritos em nome de seus companheiros de trabalho, acredita-se que Vygotski, provavelmente, soubesse da existência de Bakhtin, porque este não era um desconhecido em sua época. As ideias bakhtinianas foram de grande influência para a construção de uma nova sociedade russa, massacrada pela revolução (FREITAS, 1999).

Enfim, embora Vygotski e Bakhtin fizessem parte da mesma geração e vivessem o mesmo contexto histórico, ao que se sabe, não se encontraram em vida.

A GÊNESE E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA NA INTERPRETAÇÃO DE VYGOTSKI

Objetivando reformular a velha psicologia, Vygotski (1997b) apresentou a comunicação²³ *O método de investigação reflexológica e psicológica* no Segundo Congresso Nacional de Psiconeurologia em Leningrado, no dia 6 de janeiro de 1924.

²² Segundo Van der Veer & Valsiner (1998), Radzikhovsky foi autor dos comentários da edição russa da obra *Pensamento e Linguagem*.

²³ Nesse mesmo congresso, Vygotski apresentou mais duas comunicações: uma intitulada *Como temos que ensinar psicologia hoje*; a outra, *Os resultados de um levantamento sobre o estado de espírito dos alunos nas últimas aulas das escolas de Gómel* em 1923 (VAN DER VEER & VALSINER, 1998).

Nessa comunicação, o jovem russo defendeu que era necessário um estudo objetivo da consciência e afirmou que a reflexologia era incapaz de explicar a consciência de forma satisfatória, já que mantinha suas investigações norteadas pelo princípio de que todo comportamento, humano ou animal, era formado pelos reflexos condicionados. Argumentou que as investigações reflexológicas estavam centradas no princípio universal darwiniano, em que tudo é reduzido ao mesmo denominador e “porque este princípio é excessivamente geral e universal, não oferece à ciência um meio direto para julgar suas formas particulares e individuais” (1997b, p. 03). Vygotski (1997b) afirmou que para a reflexologia compreender o comportamento humano necessitaria considerar os pensamentos e a totalidade da psique.

No mesmo Congresso, Vygotski (1997b) explicitou que os reflexos não existiam individualmente nem atuavam de maneira independente, mas estavam organizados em sistemas que constituíam o comportamento humano. Defendeu que

a própria consciência ou tomada de consciência de nossos atos e estados deve ser interpretada como um sistema de mecanismos transmissores de certos reflexos para outros que funcionam corretamente em cada momento consciente. Quanto maior for o ajuste com que qualquer reflexo interno, em qualidade de excitante, provoque uma nova série de reflexos procedentes de outros sistemas e se transmita a outros sistemas, mais capazes seremos de nos darmos conta de nossas sensações, de comunicá-las em palavras etc. Dar-se conta significa transferir certos reflexos para outros (1997b, p. 10).

Também explicou que “o ato da consciência não é um reflexo, como também pouco pode ser um excitante, mas um *mecanismo de transmissão entre sistemas de reflexos*” (p. 10) [grifos do autor].

Segundo Vygotski (1997b), havia um grupo de reflexos, especificamente humanos, que reagiam a excitantes criados pelo homem. Nesse grupo estava a palavra. Para ele,

[a] palavra ouvida é um excitante, a palavra pronunciada é um reflexo que cria esse mesmo excitante. Esses reflexos reversíveis, que originam uma base para a consciência (entrelaçamentos de reflexos), servem de fundamento para a comunicação social e para a coordenação coletiva do comportamento, o que indica, entre outras coisas, a origem social da consciência. De toda a massa de excitantes, destaca-se para mim um grupo: o dos estímulos sociais, que procedem das pessoas. Eles se destacam porque eu mesmo posso reproduzir esses excitantes, porque logo se convertem para mim em reversíveis e, por conseguinte, [...], de forma distinta, determinam meu comportamento. Eles fazem com

que eu me pareça comigo mesmo, me identificam a mim mesmo. No sentido amplo da palavra, é na fala que reside a fonte do comportamento e da consciência. A fala constitui, por um lado, um sistema de reflexos de contato social e, por outro lado, o sistema preferencial dos reflexos da consciência, isto é, servem para refletir a influência dos outros sistemas (1997b, p. 11).

Dessa forma, Vygotski (1997b) defendeu a origem social da consciência e argumentou que a fala não apenas formava o sistema de reflexos de contato social como também o sistema dos reflexos da consciência.

Pode-se observar que, embora o autor tenha exposto em sua comunicação a gênese social da consciência e apresentado fortes críticas à reflexologia, seu pensamento ainda estava bastante próximo da teoria reflexológica que criticava. Mesmo assim, suas ideias causaram grande impacto na época.

A comunicação apresentada por L. S. Vygotski (1997b), em Leningrado, foi um marco tanto para sua vida intelectual e profissional quanto para a psicologia mundial, representando a nova era dos estudos psicológicos (OLIVEIRA, 2011; REGO, 1995).

Mais tarde, na conferência de 1925, L. S. Vygotski (1997c) argumentou que a literatura científica da época, de forma insistente e intencional, desconsiderava o problema da natureza psicológica da consciência, como se para a nova psicologia esse fato não tivesse importância alguma.

Além disso, no texto de 1925 – *A consciência como problema da psicologia do comportamento* – Vygotski (1997c) ratifica sua crítica intensa ao entendimento da reflexologia sobre o papel da consciência no desenvolvimento humano. Segundo ele, para a teoria reflexológica, a consciência era interpretada como um epifenômeno, ou seja, como um aspecto secundário da conduta do indivíduo. De acordo com o autor, entender a consciência como algo secundário era abordar o comportamento humano apenas como uma soma de reflexos. Argumentou que o comportamento do homem “não se constitui de forma alguma um saco de couro cheio de reflexos nem seu cérebro é um hotel para os reflexos condicionados que casualmente se alojam nele” (1997c, p. 42). Buscando romper com essa perspectiva reflexológica, o jovem russo mencionou que tinha como objetivo “encontrar uma interpretação e um lugar adequados para a consciência” (1997c, p. 44).

Com o intuito de realizar seu objetivo, Vygotski (1997c) tratou de estabelecer as diferenças existentes entre o comportamento humano e animal, até então desconsideradas pela reflexologia. Ele argumentou que compreender o comportamento humano da mesma forma que o comportamento animal era ignorar a consciência

e a psique como componentes da conduta humana. Segundo ele, não era possível estudar o comportamento humano isolado de sua psique, já que proceder desse modo seria estudá-lo apenas seus aspectos visíveis, portanto, superficiais.

Assim, em 1925, por meio da citação de Marx sobre a aranha e o arquiteto²⁴, Vygotski (1997c) apresentou a distinção entre esses dois comportamentos. Explicou que o comportamento animal é constituído por aspectos inatos e adquiridos. O comportamento inato está relacionado com o componente biológico e à herança hereditária específica de cada espécie; o adquirido provém da base hereditária da espécie por meio “do fechamento de novas conexões, obtidas na experiência particular do indivíduo” (1997c, p. 45). Já o comportamento humano, de acordo com Vygotski (1997c), além das reações inatas e dos reflexos condicionados, também é constituído pelas experiências histórica, social e duplicada. Ele argumentou que a magnitude da experiência herdada pelo homem é muito diferente da experiência herdada pelo animal, esclarecendo que o ser humano

[...] não se serve unicamente da experiência herdada fisicamente. Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento, se baseiam na ampla utilização da experiência das gerações anteriores, ou seja, em uma experiência que não se transmite de pais para filhos através do nascimento. Chamá-la-emos convencionalmente de experiência histórica. Junto a isso deve situar-se a experiência social, a de outras pessoas [...]. Se conheço o Saara, apesar de não haver saído uma única vez de meu país, [...] se deve evidentemente a experiência de outras pessoas. É igualmente evidente que os animais não possuem esta experiência. Designá-la-emos como componente social do comportamento (1997c, p. 45).

Vygotski (1997c) chamou atenção para outro aspecto importante que diferencia o comportamento humano dos animais: a capacidade humana de adaptação. Defendeu que o ser humano se adapta ativamente ao meio, adquirindo formas novas de comportamento, enquanto, os animais adaptam-se passivamente ao meio do qual fazem parte. Ele exemplificou essa afirmação da seguinte maneira: tanto a construção da teia pela aranha como a colmeia pela abelha é realizada de forma instintiva, “como máquina, de um modo uniforme e sem manifestar nisso

²⁴ A aranha executa operações que se assemelham às manipulações de um tecelão, e a construção das colmeias das abelhas poderia envergonhar a mais de um mestre-de-obras. Mas há algo em que o pior mestre de obras leva vantagem sobre a melhor abelha: é o fato de que, antes de executar a construção, projeta-a em seu cérebro. Ao final do processo de trabalho, brota um resultado, que antes de começar o processo já existia na mente do operário, ou seja, um resultado que já tinha existência ideal. O operário não se limita a fazer mudar de forma a matéria que lhe oferece a natureza, mas, ao mesmo tempo, realiza nela seu fim, fim que ele sabe que rege como uma lei as modalidades de sua atuação e a qual tem, necessariamente, que subordinar sua vontade (MARX, 1983).

[...] reações adaptativas” (1997c, p. 46), enquanto o tecelão e o arquiteto são capazes de planejar suas ações mentalmente antes de executá-las e prever o resultado delas.

Assim, somente o ser humano é capaz de compartilhar suas experiências com os demais membros da espécie, de planejar conscientemente uma ação e de prever seu resultado antes de realizá-la. O plano de concretização dessa ação apresenta uma natureza dupla, isto é, o indivíduo, motivado por um estímulo externo, planeja internamente uma determinada ação e, a seguir, realiza-a no plano externo. Esse duplo movimento envolvido no desenvolvimento de uma ação é denominado de experiência duplicada. É a experiência, duplicada pela atuação humana, que nos permite planejar, realizar e transformar uma ação antes de efetivá-la e de compartilhá-la com os demais membros de nossa espécie (VYGOTSKI, 1997c).

Essa capacidade de compartilhar experiências é uma especificidade humana. Por exemplo, um ganso amedrontado, pressentindo algum perigo, ao alertar o bando inteiro com seus gritos não está informando aos outros o que viu, mas os contagiando com seu medo (VYGOTSKI, 1982a). Os animais não compartilham suas experiências com os outros membros da espécie, diferentemente do ser humano, que tem condições de transmitir aos demais o que vivenciou. Apenas o homem é capaz de ir além da experiência sensorial imediata. Compartilhando das ideias de Vygotski, Luria (1986) explicou que o homem não vive somente no mundo das impressões imediatas mas também no mundo dos conceitos abstratos, acumulando além da experiência imediata, a experiência social. Para ele, é a capacidade de refletir a realidade por meio da experiência abstrata racional “que caracteriza a consciência humana, diferenciando-a do psiquismo dos animais. Este traço, a capacidade de transpor a experiência imediata é a peculiaridade fundamental de sua consciência” (1986, p. 13). Assim, pode-se concluir que somente o ser humano é capaz de desenvolver um pensamento consciente sobre suas ações e compartilhá-lo com outros indivíduos. Essa característica humana sobrepõe a melhor das abelhas.

Vygotski (1997c) defendeu, brilhantemente, na conferência de 1925, um ponto de vista diferente do ideário da época. Para ele, o ser humano não se constitui por meio de fenômenos internos nem se reduz a uma soma de reflexos oriundos do meio, mas se origina por meio de um movimento social e dialético, mediado pela linguagem. Para o autor, a linguagem não é apenas um instrumento comunicativo, mas uma condição *sine qua non* do desenvolvimento humano. Vygotski (1997c, p. 57) argumentou que “é na linguagem que se encontra precisamente a fonte do comportamento social e da consciência”. Nesse sentido, Luria (1986) defende que um fator basilar que determina a passagem da conduta animal à atividade

consciente do homem é o surgimento da linguagem. Explicou que o homem se diferencia dos animais pela atividade humana, que é caracterizada pelo trabalho social e pela divisão de suas funções, permitindo o surgimento de novas formas de comportamento, independentes das características biológicas.

Na conferência de 1925, Vygotski (1997c) reafirmou que a palavra se constitui em um reflexo reversível na formação do comportamento humano e da consciência, chamando atenção, novamente²⁵, para um grupo especial de reflexos, o dos excitantes sociais, i.e., o que emana das pessoas. Ele explicou que os reflexos reversíveis são a base do comportamento social, pois “tenho consciência de mim na medida em que para mim sou o outro” e que “a vertente individual se constrói como derivada e secundária sobre a base do social” (1997c, p. 57). O autor destacou que a construção da consciência ocorre por meio de uma relação estabelecida entre o eu e o outro, mediada pela linguagem, ratificando novamente, a origem social da consciência.

Em 1933, oito anos após ter proferido a conferência intitulada *A consciência como problema da psicologia do comportamento*, Vygotski brindou-nos com reflexões sobre o tema consciência por meio do texto *O problema da consciência* (1997d). Nesse texto, destacou a importância da mediação, desempenhada pelos os instrumentos e pelos signos. Ressaltou a função social do signo, afirmando que ele modifica as relações entre os indivíduos. Nesse mesmo texto, também mencionou a importância dos instrumentos e explicou que somente o homem é capaz de fazer uso deles, já que seu emprego exige capacidade de abstração, sendo essa capacidade uma característica exclusivamente humana.

Outra importante discussão que Vygotski (1997d) apresentou no texto *de* 1933 é sobre a relação entre pensamento e fala. Para explicar a diferença entre eles, o autor fez uso de uma relação metafórica, relacionando o pensamento a uma nuvem e a fala às gotas que se desprendem dessa nuvem. Essa metáfora revelou não só que o pensamento é diferente da fala mas também que ele não é exteriorizado na sua totalidade por meio da palavra, embora se realize por intermédio dela. O autor afirmou que “a fala é um correlato da consciência e não do pensamento” e que “a fala modifica por princípio a consciência” (1997d, p. 128).

²⁵ O autor menciona a mesma ideia no texto *Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos*, apresentado em 1924 no II Congresso Nacional de Psiconeurologia, em Leningrado (1997b). Acreditamos que esse fato ratifica que estava clara a importância do aspecto social para o desenvolvimento das ideias de Vygotski sobre o comportamento humano, a gênese e o desenvolvimento social da consciência.

Para Vygotski (1997d), a consciência se origina e se desenvolve por meio da fala, ou seja, por meio da linguagem verbal, que é a responsável pela constituição das relações sociais. Portanto, a origem e o desenvolvimento da consciência estão fundamentados nas relações sociais, efetivadas por meio da linguagem.

De acordo com os estudos realizados por Vygotski acerca da gênese e do desenvolvimento da consciência, podemos concluir que para ele a consciência emerge na coletividade, por meio da linguagem e das relações que os indivíduos estabelecem com o contexto do qual fazem parte. Ela surge e se desenvolve de fora para dentro; do social para o individual. É o resultado das relações estabelecidas entre os seres humanos em uma dada cultura.

A GÊNESE E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA NA INTERPRETAÇÃO DE BAKHTIN

Embora Bakhtin fosse formado em História e Filosofia, e se dedicasse aos estudos literários, também demonstrou interesse pela psicologia. Buscava por meio dela compreender a formação e o desenvolvimento da consciência. Entende-se que, apesar de sua dedicação aos estudos psicológicos não ter sido tão intensa quanto a de Vygotski, proferiu, como seu contemporâneo, várias críticas ao pensamento psicológico da época.

Para Bakhtin (2006), um dos compromissos do marxismo era estabelecer uma psicologia objetiva. Argumentou que os princípios dessa psicologia não deveriam ser nem fisiológicos nem biológicos, mas sociológicos. Defendeu que os fenômenos psíquicos não poderiam ser explicados “pela causalidade, como se fossem análogos aos processos físicos ou fisiológicos” (2006, p. 50). Ele propôs, portanto, que esses fenômenos fossem estudados à luz de uma psicologia social e dialética. Conforme esclareceu, o psiquismo subjetivo não poderia ser compreensível por meio da fisiologia ou das ciências naturais, sendo inaceitável limitar seu funcionamento a alguns processos que são desenvolvidos “no interior do campo fechado de um organismo vivo” (2006, p. 49).

O autor defendeu que os processos determinantes do conteúdo psíquico desenvolvem-se fora do organismo, embora o organismo individual participe desse processo. Além disso, reafirmou que “[o] psiquismo subjetivo²⁶ é o objeto de uma análise ideológica²⁷, de onde se depreende uma interpretação socioideológica” e que

²⁶ Compreende-se que, Bakhtin emprega o termo psiquismo subjetivo como sinônimo de consciência.

²⁷ É importante esclarecer que para Bakhtin “[t]udo o que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo o que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*” (2006, p. 31) [grifos do autor].

somente pode ser explicado “por fatores sociais, que determinam a vida concreta de um indivíduo, nas condições do meio social” (2006, p. 49).

Ratificando a importância do social na formação do ser humano, Bakhtin (2009) explicou que para entrar para a história não basta o nascimento físico, pois os animais nascem fisicamente, todavia não entram para a história. Segundo o autor, para que se desenvolva o psiquismo subjetivo de um indivíduo é necessário, também, seu nascimento social, porque o psiquismo individual se constitui por meio da comunicação semiótica e das relações sociais. Para ele,

*[o] indivíduo humano só se torna historicamente real e culturalmente produtivo como parte do todo social, na classe e através da classe. Para entrar na história é pouco nascer fisicamente: assim nasce o animal, mas ele não entra na história. É necessário algo como um segundo nascimento, um nascimento social. O homem não nasce como um organismo biológico abstrato, mas como fazendeiro ou camponês, burguês ou proletário: isto é o principal. Ele nasce como um russo ou francês e, por último, nasce em 1800 ou 1900. Só essa *localização social e histórica* do homem o torna real e lhe determina o conteúdo da criação da vida e da cultura. Todas as tentativas de evitar esse segundo nascimento – o social – e deduzir tudo das premissas biológicas de existência do organismo são irremediáveis e estão condenadas ao fracasso: nenhum ato do homem integral, nenhuma formação ideológica concreta (o pensamento, a imagem artística, até o conteúdo de um sonho) pode ser explicada e entendida sem que incorporem as condições socioeconômicas (2009, p. 11) [grifos do autor].*

De acordo com Bakhtin (2006, p. 59), o ser humano é resultado de um processo socioideológico “enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos”. Explicou também que é essa a razão pela qual o conteúdo do psiquismo individual é social e que “a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica, e internamente condicionada por fatores socioideológicos” (2006, p. 59).

Para Bakhtin (2006), o único conceito de consciência aceitável é o de natureza sociológica. Ele esclareceu que a consciência não provém diretamente da natureza, como é interpretada pelo materialismo mecanicista e pela psicologia contemporânea. Defendeu que a consciência individual só pode ser compreendida a partir do meio ideológico e social, destacando a importância dos signos no processo de formação e interpretação da consciência. Para Bakhtin (2006, p. 36) “[a] consciência

adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento [...]”. Assim, o autor argumentou que a imagem, o gesto significativo, a palavra são considerados o “abrigo” da consciência. A palavra, segundo ele, é o principal instrumento de formação de consciência individual. Esclareceu que não seria possível o desenvolvimento da consciência se esta “não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material” (2006, p. 37). Dessa forma, atribuiu à palavra um lugar especial na formação da consciência. Para o autor, a palavra pode ser empregada como signo interior, isto é, como signo sem expressão externa, constituindo o elemento semiótico da vida interior da consciência e afirmou “sua presença obrigatória [da palavra], como fenômeno acompanhante, em todo ato consciente” (2006, p. 39).

De acordo com o pensamento bakhtiniano, a consciência individual é um fato socioideológico cuja existência está atrelada às condições semióticas e sociais. Para ele, a consciência individual provém das relações sociais, mediadas pelos signos. Defendeu que “[s]em material semiótico, não se pode falar em psiquismo. Pode-se falar em processos fisiológicos, de processo do sistema nervoso, mas não de processo do psiquismo subjetivo” (2006, p. 50). Bakhtin (2006), esclarece que o psiquismo subjetivo é um traço particular do indivíduo e que é diferente tanto dos processos fisiológicos, quanto da realidade externa do organismo. “O autor explica que “[p]or natureza, o psiquismo subjetivo localiza-se no limite do organismo e do mundo exterior [...] na fronteira dessas duas esferas da realidade” e que é no limite entre essas duas realidades que ocorre o encontro entre o mundo exterior e o organismo, mas destaca que não é um encontro físico: *“o organismo e o mundo encontram-se no signo, [...] porque o psiquismo interior não pode ser analisado como uma coisa; ele não pode ser compreendido e analisado senão como um signo”*. (2006, p.50) [grifos do autor].

Para Bakhtin (2006, p. 31-33), o signo é um produto ideológico e explicou que

[u]m produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*. [...] E toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico. O mesmo se dá com um ins-

trumento de produção. Em si mesmo, o instrumento não possui um sentido preciso, mas apenas uma função: desempenhar este ou aquele papel na produção. [...] Todavia, um instrumento pode ser convertido em signo ideológico: é o caso, por exemplo, da foice e do martelo como emblema da União Soviética. [...] o instrumento, enquanto tal, não se torna signo e o signo, enquanto tal, não se torna instrumento de produção. [...]. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo o que é ideológico possui valor semiótico*. Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento de um corpo ou como outra coisa qualquer. [...] Um signo é um fenômeno do mundo exterior [*grifos do autor*].

Assim, de acordo com o exposto, pode-se concluir que os signos são revestidos por ideologias e constituídos por intermédio das relações sociais. Entretanto, Bakhtin (2006) esclarece que não basta colocar frente a frente dois indivíduos quaisquer para que os signos se constituam. É necessário que esses indivíduos estejam organizados socialmente, que formem um grupo, somente dessa forma, o sistema de signos poderá ser constituído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi mencionado sobre o pensamento bakhtiniano acerca da gênese e do desenvolvimento da consciência, conclui-se que Bakhtin assim como Vygotski, entende a consciência como uma atividade mental, que não é inata no ser humano nem se desenvolve por meio de leis biológicas. Para ele, a constituição e o desenvolvimento da consciência são dependentes das relações sócias e sociais, formadas entre os indivíduos inseridos em determinado meio social.

Partindo da ideia desses dois autores, entende-se a consciência como um processo mental, oriundo das relações sociais e que possibilita ao ser humano refletir, analisar, planejar, interpretar e decidir suas próprias ações. Portanto, o “nascimento social” de que fala Bakhtin e a relação que o indivíduo estabelece com o contexto no qual está inserido são os determinantes do conteúdo de sua consciência, podendo esta ser mais ou menos desenvolvida.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *O freudismo: um esboço crítico*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- DANIELS, H. O indivíduo e a organização. In: DANIELS, H. (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.
- FREITAS, M.T. *Vygotsky & Bakhtin*. Psicologia e Educação: Intertexto. São Paulo: Ática, 1999.
- GERALDI, J.W.; BENITES M.; FICHTNER, B. *Transgressões convergentes*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- LURIA, A.R. *Pensamento e linguagem*: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2011.
- REGO, T.C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola: Unimarco, 1998.
- VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas: Metodología de investigación en reflexología y psicología*. Madrid: Visor Distribuciones, 1997b. Tomo I.
- VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas: La conciencia como problema de la psicología del comportamiento*. Madrid: Visor Distribuciones, 1997c. Tomo I.
- VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas: el problema de la conciencia*. Madrid: Visor Distribuciones, 1997d. Tomo I.
- VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas: estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil*. Madrid: Visor Distribuciones, 1982a. Tomo II.
- WERTSCH, J.V.; SMOLKA, A.L.B. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: DANIELS, H. (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press, 1996.

OLHARES, REFLEXÕES E SABERES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O SEU PAPEL NA TRANSIÇÃO PARA O MUNDO LABORAL: ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS

Marta Alexandra Gonçalves Nogueira²⁸

INTRODUÇÃO

Abordar a educação inclusiva envolve, entre outros, uma mudança do pensamento, vincado na exclusão, da maioria dos indivíduos, de modo a que na formação contínua da democracia e da participação da cidadania se conceba a inclusão em todas as áreas da sociedade, sem distinção da condição económica, sociocultural, ética, de género, posição política ou qualquer outra. Assim sendo, a construção desta sociedade exige a participação de todos os cidadãos, das entidades governamentais e de todas as instituições sociais, onde se inclui a educação, como instituição que pode favorecer a equidade e a justiça social, de todos os indivíduos, nomeadamente os excluídos, quer do sistema educativo, quer da sociedade em geral.

Qualquer estereótipo conduz à segregação e fragiliza ou destrói de forma lenta a dignidade dos indivíduos. Por conseguinte, a escola inclusiva estabelece uma mudança e sugere uma abertura democrática para a aceitação de todas as pessoas dos diversos setores sociais. Deste modo, conviver e agir através da abordagem da inclusão social envolve um processo que requer o empenho, ações coordenadas e uniformização de critérios de todos os atores sociais, desde as entidades administrativas até aos responsáveis pela educação e formação dos alunos.

Uma das particularidades das sociedades inclusivas é a abertura de escolas onde toda a população tenha acolhimento e possa aceder a uma educação de qualidade, permanecer no sistema, participar em todas as atividades e práticas socioeducativas, como parte integrante da comunidade educativa e de toda a sociedade em geral. Neste sentido, equiparar oportunidades, reduzir barreiras à aprendizagem, atender à heterogeneidade e satisfazer as necessidades de todos os alunos e alunas é um desafio difícil de alcançar, designadamente quando a sociedade insiste em rotular, separar, distinguir ou descriminar. Assim, a escola inclusiva reclama a formação de uma sociedade inclusiva onde todos se enquadrem com as suas diferenças e singularidades, com as suas aptidões e competências, com os seus conhecimentos e insciências. Uma sociedade onde todos os cidadãos tenham

²⁸ Doutorada em Psicologia (Universidad de Extremadura - Espanha). Professor Adjunto Convidado (ESECS-IPLeiria, CRID, Portugal). CV: <https://www.cienciavita.pt/pt/7319-1F05-DD45>

igualdade de condições para participar na vida política, económica, social, cultural e com acesso a todos os serviços, especialmente à saúde, à habitação, à educação e ao mercado de trabalho. Uma sociedade que de lugar a todos, sem questionar a condição social, o sexo, a idade, as crenças ou origem étnicas e, em que todos os cidadãos usufruam dos mesmos direitos e obrigações sem privilégios perante a lei ou classe socioeconómica. Em suma, uma sociedade inclusiva que aceita no seu seio todos os cidadãos das diversas classes sociais, sem discriminação, sem exclusão nem limitações para o desenvolvimento pessoal e coletivo.

Posto isto, nas primeiras linhas deste trabalho abordamos a educação inclusiva no processo de ensino aprendizagem fundamentada na diversidade como forma natural do desenvolvimento humano. Posteriormente, pretendemos demonstrar a relevância da educação inclusiva e o papel crucial que esta pode ter na transição dos jovens educandos para o mercado de trabalho. Por último apresentam-se algumas considerações finais como sugestão de renovação e apoio de trabalhos futuros sobre o tema em apreço.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PROCESSO DO ENSINO APRENDIZAGEM

A educação inclusiva forma a essência de uma aproximação educativa sustentada na valorização da diversidade como meio natural que acrescenta experiência e conhecimento ao processo de ensino e aprendizagem, alcançando-se, por essa razão, um resultado natural de desenvolvimento humano (Feruza et al., 2020).

A educação inclusiva é um conceito multidimensional, ambíguo e normativo relacionado com a natureza da educação habitual da escola comum. Esta requer que todos os alunos de uma determinada comunidade, inclusive pessoas com deficiência, aprendam juntas, abstraindo-se as suas condições pessoais, sociais ou culturais. É, neste sentido, uma escola que não exige formalidades de entrada nem processos de seleção ou discriminação de qualquer tipo para tornar verdadeiramente efetivo o direito à educação, ao companheirismo, à igualdade de acesso e de oportunidades, à qualidade, equidade e justiça e à participação ativa na sociedade. Na escola inclusiva todos os alunos beneficiam de um ensino adaptado às suas necessidades (Haug, 2017; Norwich, 2022).

A evidência encontra fundamentação a respeito do conceito de educação inclusiva na definição de três preceitos essenciais, na educação propriamente dita, na inclusão e na equidade. Por conseguinte, a educação é entendida como um processo cuja finalidade é o pleno desenvolvimento intelectual, físico e moral de

um indivíduo, que decorre essencialmente na sua infância e na sua juventude, e a sua adequada inserção na sociedade. Por sua vez, o termo inclusivo é interpretado como todo o processo que fornece iguais oportunidades ou recursos a pessoas que, de outro modo, seriam excluídas ou marginalizadas. Por último, o conceito de equidade é visto como a disposição para aplicar a justiça tendo em conta as particularidades individuais, a qualidade do que é justo, imparcial e respeitador da igualdade de direitos de cada um (Ainscow, 2020a; Salleh & Woollard, 2019).

Posto isto, integrar os princípios da equidade e da inclusão na educação abrange, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o reconhecimento do valor da presença, da participação e da realização de todos os alunos nos seus diversos contextos e particularidades, a aceitação e a perceção dos benefícios da diversidade; a aprendizagem e o convívio com a diferença; a reunião e a avaliação das evidências relativamente às barreiras de acesso à educação, à participação e à realização, nomeadamente as que recaem sobre os alunos com maior risco de incapacidade, marginalização e exclusão; a formação do entendimento comum para a promoção da igualdade de género e da diminuição das desigualdades; a estimulação dos diversos intervenientes da comunidade educativa para a promoção da aprendizagem inclusiva e a compreensão alargada dos fundamentos de inclusão e equidade; e a implementação e a supervisão de medidas efetivas que despertem a transformação concreta das políticas educativas em relação à equidade e à inclusão, atendendo a que este é um processo ininterrupto, entre outros (UNESCO, 2019).

Neste sentido, para a UNESCO a educação inclusiva define-se como um processo de consolidação da capacidade do sistema educativo para chegar a todos os alunos, ou seja, manifesta claramente uma estratégia de uniformização do conceito de escola para todos, preservando como princípio geral diferentes políticas e práticas educativas assentes no fundamento de que a educação é um direito básico de qualquer ser humano, é a base de uma sociedade mais justa e igualitária e um elemento decisivo na divulgação da democracia e dos direitos humanos, da cidadania global, da tolerância e do envolvimento civil e do desenvolvimento sustentável (“Resolução 56/2009,” 2009; UNESCO, 2016).

Assim, na perspectiva de Melvin Ainscow, a educação inclusiva deve ponderar e considerar os pequenos pormenores e eliminar ou minimizar as barreiras existentes que impedem que todos os alunos possam aceder à aprendizagem e alcancem a total participação na escola. Ou seja, que nenhum tipo de diferença, seja esta, cultural, de género, pessoal, socioeconómica, ou outra de qualquer natu-

reza, possa, por qualquer motivo, transformar-se em desigualdade educativa ou exclusão (Ainscow, 2020b).

Num sentido mais amplo, a inclusão configura um processo de identificar e responder à multiplicidade de necessidades dos alunos através de uma maior participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade e na redução da exclusão no sistema educativo. Desta forma, o processo além de envolver transformações nos conteúdos, nas abordagens nas estruturas e nas estratégias, ou seja, além de abranger uma visão comum que inclua todos as crianças e adolescentes de uma faixa etária adequada, deve mostrar a convicção de que a educação de todos os alunos é uma responsabilidade do sistema educativo normal (Kefallinou et al., 2020; UNESCO, 2005).

A educação inclusiva está imbuída nos direitos humanos, uma vez que para educar devem ensinar-se princípios e valores que contribuam para que os alunos se transformem em cidadãos justos, solidários e inclusivos independentemente das suas características ou das suas origens. Por conseguinte, a participação no processo de ensino aprendizagem deve abranger, além dos docentes e alunos, os pais e encarregados de educação e toda a comunidade, ou seja, todos os atores que integram com igualdade de direitos o processo educativo. Neste pressuposto, a gestão educativa é o saber que inspira a fortificação do desempenho dos centros educativos através da dedicação, ao aplicar técnicas e instrumentos que auxiliam o processo educativo dentro do sistema de ensino aprendizagem. Além disso, estimula a interação com cada um dos atores do sistema, como alunos, docentes, pais e encarregados de educação e a comunidade em geral. É um ato relevante que permite obter as estratégias apropriadas para alcançar um planeamento centrado na qualidade pedagógica (Robiyansah et al., 2020).

Posto isto, o sentido da gestão da educação inclusiva implica reduzir e eliminar todas as barreiras à aprendizagem, constituindo-se parte de um movimento para uma sociedade mais justa para todos. Os seres humanos formam uma sociedade heterogénea, razão pela qual atualmente as instituições educativas devem ser tolerantes com as diferenças, contando para o efeito com todos os agentes que participam no processo educativo, quer na assistência às aulas, quer na adaptação ao ambiente escolar (Ummah & Pambudy, 2017).

A educação possibilita a aquisição de competências, conhecimentos, valores e hábitos através da aprendizagem, proporcionando uma formação geral nos diferentes níveis de ensino. É um processo humano complexo onde intervêm diversos

fatores, externos e internos, que condicionam o indivíduo que aprende, devido, entre outros, às particularidades que fazem dos seres humanos uma espécie distinta das demais, ou seja, o conhecimento não lhes é dado de forma inata, no entanto, estes têm a capacidade de aprender. Assim, um dos desígnios da educação é a formação de seres humanos individuais, livres, críticos e responsáveis com o ambiente que os rodeia. Além disso, a educação para a aprendizagem de valores baseia-se na convivência dos seres humanos e assegura a formação e o desenvolvimento de competências sociais e de fatores interpessoais do indivíduo sustentadas na estima e no respeito, na responsabilidade, na solidariedade, na empatia e na igualdade, e tem por objetivo a consciencialização entre o bem e o mal relativamente à moral e ao bom comportamento, alicerçados nos costumes e nas normas fortalecidas quer na escola quer em família (Mortimore & Zsolnai, 2015).

Por conseguinte, a educação inclusiva constitui o processo de ensino aprendizagem através do qual se proporciona aos estudantes uma educação de qualidade sem distinção de competências ou condições pessoais, sociais e económicas. Sujeita a razão, a persistência e o estímulo para respeitar, compreender, admitir e proteger os diferentes perfis, situações, probabilidades e exigências dos alunos como princípio para renovar a convivência e os resultados do estudo na vida escolar. Neste sentido, a educação inclusiva procura ir ao encontro das necessidades das crianças e adolescentes permitindo-lhes adquirir competências e conhecimentos sem exclusão, de acordo com as suas características e capacidades de aprendizagem, além disso, permite-lhes também a integração escolar baseada nas alterações dos modelos educativos através da perceção fundamentada nas diferenças e não na homogeneidade (Dalkilic, 2017; Hausstätter & JahnukaInen, 2015).

Em suma, a educação inclusiva apresenta-se como um teste para enfrentar as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educativo, uma vez que, constitui um recurso para garantir que os estudantes com determinada diferença usufruam dos mesmos direitos dos restantes que frequentam a escola regular. Neste sentido, a instituição de ensino e a prática na sala de aula devem ajustar-se aos conteúdos prévios, dos gerais aos específicos, e remover as barreiras erguidas entre os alunos e os professores. Além disso, devem proporcionar novas abordagens didáticas que auxiliem a construção das práticas aprendidas, de modo a capacitarem os alunos na aquisição de conhecimentos integrados e não isolados. Por conseguinte, o mais relevante nas instituições educativas é a criação de vínculos entre as autoridades e os docentes baseados nos princípios da inclusão escolar (Ainscow, 2020a, 2020b). Assim, quando se alude à educação inclusiva deve-se

fazer referência à educação na sua plenitude. As escolas além de constituírem espaços onde os alunos podem adquirir conhecimentos académicos, são também lugares onde estes podem socializar ou partilhar experiências sem qualquer tipo de discriminação, permitindo-lhes, deste modo, alcançar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e criativo necessários à sua formação como indivíduos pertencentes a uma sociedade plural. Atualmente, devido à equidade os estabelecimentos de ensino, além de poderem garantir bons resultados de aprendizagem permitem ainda uma boa formação pedagógica e podem constituir lugares de inclusão por excelência, expressa em políticas e diretrizes que sustentem a colocação em prática de ações que favoreçam e garantam a via de acesso e de continuidade no sistema educativo, uniformizando as oportunidades em benefício de todos (Zerrate et al., 2020).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O SEU PAPEL NA TRANSIÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO

Educar para a inclusão pressupõe a preparação dos indivíduos para viverem numa sociedade onde a diversidade não é só conforme à lei como deve ser estimada como um valor. Isto é, a diversidade deve ser entendida como uma oportunidade para melhorar o exercício dos contextos humanos e sociais, pretendendo-se continuamente a melhoria da qualidade de vida e a sua convivência entre todos os indivíduos. Por conseguinte, é exigível que o sistema educativo seja um elemento primordial na promoção e na mudança da filosofia e da cultura das nossas sociedades (Gomez & Bernet, 2019).

Assim, atualmente é comum ver indivíduos com diferentes competências ou condições pessoais, sociais e económicas partilhar espaços anteriormente reservados a indivíduos aparentemente “*normais*” em relação à educação, à cultura, e ao trabalho, entre outros. No entanto, este primeiro passo de integração ou agregação ao sistema que representa *a maior parte*, confirma a insuficiência para avaliar os direitos e as oportunidades de todos. Neste sentido, urge abrir espaços que reclamem, para além da presença dos indivíduos com diversidades distintas, o consentimento para estes serem ativos, isto é, que as diferenças passem a ocupar um espaço participativo em todas as atividades sociais. Por conseguinte, este segundo passo assume especial relevância uma vez que circunscreve o verdadeiro objetivo da inclusão, isto é, determina a presença e a participação de todos os indivíduos, designadamente as pessoas com diferenças, e dá-lhes a possibilidade de transformarem a sua vida e façam a aprendizagem plena. Todavia, refere-se que a inclusão não deve estabelecer níveis ou graus, ou seja, o compromisso com a participação plena deve ser total, sem diferentes caminhos ou vieses adjacentes (Kottmann et al., 2019).

Posto isto, nas sociedades industrializadas associa-se frequentemente a integração e a inclusão social a uma ocupação laboral e ao sucesso ou reconhecimento profissional como mecanismo fundamental na vida dos indivíduos. Neste sentido, o emprego tem como função principal a integração social e constitui o argumento principal da construção das relações sociais e da configuração dos estatutos, uma vez que exprime, a subjetividade do indivíduo através do que faz e a sua pertença à sociedade por intermédio do papel e das competências que este lhe confere. Assim, o trabalho constitui um instrumento essencial de socialização e de inclusão num universo com regras de aceitação de códigos e normas sociais diferentes da escola e da família, é a forma socialmente estabelecida, estruturada e legítima de aceder a rentabilidades que permitem viver e garantir a independência económica e, do ponto de vista social, para além de configurar uma procedência de papéis, estatutos, poder, prestígio, reconhecimento e identidade social, constitui também uma forma de organizar o tempo do dia-a-dia (Mardon et al., 2021).

Neste pressuposto, o trabalho para além de ser um elemento de integração e inclusão é também um direito universal. Deste modo, o acesso ao mercado de trabalho de um indivíduo em situação de vulnerabilidade advém não só da contribuição para a universalidade desse direito, para a melhoria da sua condição de vida e da sua autonomia, mas também para a igualdade de oportunidades, para o desenvolvimento da sociedade e para o pleno exercício de cidadania. O direito ao trabalho e a liberdade de escolha do empregador em condições de trabalho benéficas e com apoio em diferentes situações é um direito do ser humano, internacionalmente reconhecido na Declaração dos Direitos Humanos, onde se exige que todo o indivíduo tem direito a um trabalho sem nenhum tipo de discriminação, justamente remunerado, que preserve a sua dignidade humana e a sua proteção social (Duarte et al., 2020).

Como resultado do exposto, a inserção ou inclusão no mercado de trabalho representa uma noção multidimensional e refere-se, acima de tudo, ao processo de integração na atividade económica dos diferentes indivíduos. Este processo habitualmente coincide, para a maioria dos indivíduos de uma sociedade moderna, com o fim da adolescência e o início da vida adulta, e, portanto, consiste na transição social que percorre diferentes posições do sistema educativo e da família de origem até distribuições do mercado de trabalho e de independência familiar. Neste sentido, a inclusão, no mercado de trabalho inclusivo pode ser avaliada através de quatro princípios fundamentais, o acesso a este, a justiça e a equidade, a proteção social e a voz ou representação dos trabalhadores nos processos que determinam as regras e as práticas laborais (El-Ganainy et al., 2021).

Desta forma, a inclusão laboral faz parte da inclusão social, mas a sua natureza dinâmica permite considerá-la como um agente transformador que combate a exclusão social, está, na sua essência, na raiz da inclusão social, uma vez que atualmente as atividades humanas assumem a forma de trabalho. por conseguinte, os elementos que a inibem são os mesmos que impedem a dignificação do trabalho em geral e estão relacionados com as condições do desenvolvimento económico global, residindo aqui a fonte principal, quer na persistência das condições de trabalho não inclusivas, quer na ineficácia das políticas gerais para combatê-las (El-Ganainy et al., 2021).

Todavia, o acesso ao mercado de trabalho não se caracteriza por um percurso de fácil acesso para a maioria dos indivíduos, nomeadamente para aqueles que apresentam determinadas vulnerabilidades, uma vez que concorrem em condições de desigualdade devido às suas diferenças. À vista disso, é fundamental identificar os elementos que geram situações de desigualdade, e que podem manifestar-se em discriminação no mercado de trabalho, desempenhando a educação inclusiva, um papel preponderante no desenvolvimento de estratégias que orientem a empregabilidade dos que mais necessitam. Salienta-se, contudo, que esses elementos ocorrem de forma diferente em cada grupo e são a inter-relação das características pessoais e os contextos específicos que determinam o acesso, a mobilidade e a permanência no emprego. Ou seja, de modo significativo, estes elementos afetam as pessoas com deficiência, o género feminino, os idosos, os jovens, os migrantes, a comunidade LGBTQ+, entre outros (Magnússon et al., 2019).

Neste pressuposto, a transição da escola inclusiva para o mercado de trabalho, que se quer inclusivo, é uma etapa que afeta a vida do indivíduo e é um processo que deve culminar com a obtenção de um emprego condigno (van Loon et al., 2013). A educação escolar tem sobre si a educação para a cidadania, que, entre outras, inclui o envolvimento dos indivíduos em questões relacionadas com a sua comunidade, designadamente na órbita das esferas do poder, familiares, sociais e laborais. Esse envolvimento exprime também solidariedade entre os membros dessa comunidade escolar, incidindo a responsabilidade da educação em todos os atores educativos, familiares e outras autoridades, isto é, a responsabilidade da educação é de toda a sociedade. Nesta perspetiva, a educação inclusiva envolve a responsabilidade de todos os atores do processo de ensino aprendizagem e o apoio de crianças e adolescentes com necessidades específicas, sem necessidade de rótulos (Costa et al., 2020).

Face a isto, a educação recebida na escola antes da inclusão laboral constitui um elemento fundamental para aperfeiçoar os ensejos para desenvolver um papel relativo ao trabalho no mercado regular, sem esquecer, porém, o quanto é essencial

oferecer um ensino de qualidade que permita aos jovens adquirir competências laborais e sociais essenciais para o seu acesso, quer à vida adulta, quer ao trabalho. Além disso, a formação escolar inclusiva deve assumir como essencial a inclusão destes jovens alunos nas dinâmicas estratégicas e metodológicas dos programas curriculares para que estes tenham as mesmas oportunidades que os restantes no acesso a uma posição no mercado de trabalho (Sakellariou et al., 2019).

O acesso destes jovens ao mercado de trabalho contribui para a construção de uma sociedade inclusiva, a qual deve fomentar uma educação inclusiva para todos, impulsionadora de igualdade de oportunidades e de justiça social. Neste pressuposto, a presença da educação inclusiva não pode ser limitada exclusivamente aos níveis de escolaridade obrigatórios, deve também promover o progresso destes jovens com necessidades especiais ao longo de todo o seu percurso académico, assumindo as suas características e singularidades e flexibilizando-se até satisfazer as suas necessidades pessoais, procurando em simultâneo o prolongamento da sua inclusão durante as novas etapas da sua vida e a inclusão deles em ambientes fundamentais (Imaniah & Fitria, 2018).

Deste modo, a educação inclusiva deve constituir uma ferramenta essencial na formação de cidadãos de uma sociedade democrática, na procura da igualdade e da justiça social e deve proporcionar a todos os jovens, especialmente aos mais vulneráveis, uma educação e uma formação profissional de qualidade, que lhes reconheça o acesso a um emprego no mercado de trabalho normal. Ou seja, as particularidades destes alunos devem ser compreendidas como uma fonte de enriquecimento social que promove o crescimento e a evolução dos diferentes ambientes em que se desenvolvem e não como uma barreira para o seu acesso à vida adulta e ao mercado de trabalho. Neste sentido, educar através da inclusão presume a preparação dos indivíduos para viver em sociedade, onde a diversidade não só é legítima, como é considerada um valor. Desta forma, a diversidade deve ser compreendida como uma oportunidade para melhorar o funcionamento dos contextos humanos e sociais, ideando a melhoria da qualidade de vida e a convivência entre todos os indivíduos, e no contexto educativo percebida como fundamental na promoção de alterações na filosofia e na cultura da nossa sociedade (Darling-Hammond et al., 2019).

Em suma, para melhorar o contexto social e laboral destes jovens e preparar a sua inserção no mercado de trabalho, o sistema educativo inclusivo deve dar resposta às suas necessidades especiais através de programas de educação e formação, inclusive de formação profissional, que se ajustem às suas características e necessidades, nomeadamente programas com metodologias essencialmente práticas e de carácter individual, porque estes facilitam a participação destes jovens, espe-

cialmente nos níveis de educação pós-obrigatórios e, simultaneamente contribuem para a sua formação e inserção socio-laboral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva surge do reconhecimento da educação como um direito humano fundamental. É ideada como um princípio indispensável ao desenvolvimento individual e social que promove a paz, a liberdade e a justiça em oposição à exclusão, à discriminação, à ignorância e à guerra, entre outras.

A escola inclusiva fomenta a colaboração, a aceitação e a ajuda mútua, o diálogo e o tratamento igual a todos os alunos independentemente do seu sexo, idade, condição social, religiosa, política ou ética é, neste sentido, uma educação que se preocupa e dá atenção a todos os níveis. A escola inclusiva é, por conseguinte, um meio eficaz para a criação de uma nova cultura de aceitação da diversidade e da valorização das diferenças é a evolução para uma sociedade mais democrática e participativa, mais justa e menos discriminatória. É uma escola que apresenta métodos e técnicas de aprendizagem que envolvem o desenvolvimento de meios de ensino e de propostas curriculares que respondem às diferenças individuais, removem barreiras para a aprendizagem destes alunos e propõem conteúdos curriculares relevantes e fundamentais para a sua inserção no mercado de trabalho.

No entanto, a diversidade e as diferenças constituem categorias sociais e políticas. São práticas que derivam de normas e regulamentos, da luta de indivíduos que exigem a possibilidade de escolher, de potenciar os seus direitos, ou seja, a diversidade e a diferença consistem numa diversidade de condições materiais e de relações sociais inadaptadas, desagradáveis e hostis que contribuem, de maneira cumulativa, para a marginalização, para a fraqueza e para a exclusão das pessoas nas diferentes áreas da sociedade. Neste sentido, foram introduzidas normas educativas, laborais e sociais redigidas e sustentadas numa filosofia inclusiva, não sendo estas, porém vertidas nos espaços da vida quotidiana. A inclusão, na sua essência, deve resultar de uma aprendizagem para o indivíduo, afastando-o do que pode resultar em situação de exclusão social.

Todos os indivíduos, e em especial os que apresentam alguma diferença, encontram na escola as primeiras experiências de insucesso que os podem conduzir a áreas de exclusão quer educativa, quer laboral e, neste pressuposto à exclusão social. Assim, deve ser dada especial atenção a todas as etapas educativas, nomeadamente às relacionadas com a transição para a vida adulta, uma vez que serão estas as que permitem ao indivíduo aceder em igualdade de direitos e de condições à autonomia, à independência e à participação social. As práticas de transição

para a vida ativa dos indivíduos confirmam a estreita relação entre a passagem à idade adulta e a inserção no mercado de trabalho, deste modo, adquire especial cuidado a orientação e a formação que recebem os indivíduos, nomeadamente os mais vulneráveis, nestes períodos de transição, devendo-se dar especial atenção à aquisição de competências e estratégias de inclusão sociais e laborais tais como, o conhecimento do mundo do trabalho, as interações sociais, o autoconhecimento, entre outras, de modo a reconhecer e a potenciar as suas capacidades. Em suma, devemos concentrar na inclusão os diferentes ambientes não segregados para incentivar a cidadania e verificar naturalmente que as crenças habitualmente difundidas não passam de conceitos erróneos.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (2020a). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Ainscow, M. (2020b). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Costa, A., Cardoso, A., & Rocha, J. (2020). Citizenship education and pedagogical practices of the teacher of the 1st cycle of basic education. In Luis Gomez Chova, Agustin Lopez, & Ignacio Candel Torres (Eds.), *ICERI2020 Proceedings. 13th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 401-409). IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/iceri.2020>
- Dalkilic, M. (2017). Inclusive Education Twenty Years After Salamanca. *Mind, Culture, and Activity*, 24(2), 178-180. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1188963>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Duarte, D., Luz, M., Liboni, M., & Soldara, L. (2020). Precarização e saúde do trabalho: um olhar a partir do trabalho decente e os paradoxos na reabilitação profissional. *Psicologia em Estudo*, 25(e48192), 1-16. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.48192>
- El-Ganainy, A., Ernst, E., Merola, R., Rogerson, R., & Schindler, M. (2021). *Inclusivity in the Labor Market*. International Monetary Fund.
- Feruz, T., Madina, M., & Dilbar, Y. (2020). The essence of inclusive education in developed countries. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8(1), 54-57.
- Gomez, L., & Bernet, P. (2019). Diversity improves performance and outcomes. *Journal of the National Medical Association*, 111(4), 383-392. <https://doi.org/10.1016/j.jnma.2019.01.006>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hausstätter, R., & JahnukaInen, M. (2015). From integration to inclusion and the role of special education. In Florian Kiuppis & Rune Sarromaa Hausstätter (Eds.), *Inclusive Education Twenty Years After the Salamanca* (pp. 119-131). Peter Lang.
- Imaniah, I., & Fitria, N. (2018). Inclusive Education for Students with Disability. *SHS Web of Conference*, 42(00039), 1-5. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200039>

- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & C., M. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49(1), 135-152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Kottmann, A., Vossensteyn, J., Kolster, R., Veidemann, A., Blasko, Z., Biagi, F., & Sánchez-Barrioluengo, M. (2019). *Social Inclusion Policies in Higher Education: Evidence from the EU*. E. Union.
- Magnússon, G., Göransson, K., & Lindqvist, G. (2019). Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 67-77. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1586512>
- Mardon, A., Barara, G., Chana, I., Di Martino, A., Falade, I., Harun, R., Hauser, A., Johnson, J., Li, A., Pham, J., & Varghese, N. (2021). *What is Work and its Impact?* (Anastasiya Yermolenko, Ed.). Golden Meteorite Press.
- Mortimore, T., & Zsolnai, A. (2015). Inclusive education and social competence development. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.14413/HERJ.2015.01.04>
- Norwich, B. (2022). Research about inclusive education: Are the scope, reach and limits empirical and methodological and/or conceptual and evaluative? *Frontiers in Education*, 7(937929), 1-9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.937929>
- Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009. Aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em Nova Iorque em 30 de Março 2007, Pub. L. No. Diário da República, 1.ª série - N.º 146 - 30 de Julho de 2009, 4906-4929 (2009).
- Robiyansah, I., Mudjito, M., & Murtadlo, M. (2020). The development of inclusive education management model: Practical guidelines for learning in inclusive school. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(1), 80-86. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i1.13505>
- Sakellariou, M., Strati, P., & Anagnostopoulou, R. (2019). The Role of Social Skills throughout Inclusive Education Implementation. *East African Scholars Journal of Education, Humanities and Literature*, 2(10), 633-641. <https://doi.org/10.36349/EASJEHL.2019.v02i10.008>
- Salleh, R., & Woollard, J. (2019). Inclusive education: Equality and equity (Teachers's views about inclusive education in Malaysia's primary schools). *Jurnal Pendidikan Bitara UPSI*, 12(Special Issue), 72-83.
- Ummah, U., & Pambudy, A. (2017). Management of Inclusive Education Institutions (A Case Study of an Inclusive Education Provider's Primary School in Bandung and Sidoarjo City, Indonesia). *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 4(3), 122-131. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v4i3p122>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2016). *Declaração de Incheon e ODS 4 – Marco de Ação da Educação 2030 para a implementação do objetivo de desenvolvimento sustentável. Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- (UNESCO). van Loon, J., Bonham, G., Peterson, D., Schalock, R., Claes, C., & Decramer, A. (2013). The use of evidence-based outcomes in systems and organizations providing services and supports to persons with intellectual disability. *Evaluation and Program Planning*, 36(1), 80-87. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2012.08.002>
- Zerrate, M., Bejarano, A., Perdomo, C., & Rojas, M. (2020). Reflexión sobre la formación del educador de infancia con mirada prospectiva. *PANORAMA*, 14(26), 94-110. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1485>

A RUA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Jorge Santana²⁹

A cartilha “Pequena África: uma sala de aula a céu aberto”³⁰, foi lançada no dia 26 de novembro de 2021, pela Comissão de Educação da ALERJ (Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro) em parceria com o IPN (Instituto de Pesquisas Pretos Novos)³¹. As duas instituições trabalharam em conjunto para produzir o documento voltado para os professores do Ensino Fundamental e do Médio, em especial de escolas públicas das redes municipais e da rede estadual, do estado do Rio de Janeiro.

A cartilha tem como propósito estimular os professores a utilizar a região da Pequena África, na região portuária da antiga capital brasileira, a lecionar acerca de temáticas como: História da África, História da população negra, Arte afro-brasileira, entre outras temáticas correlatas. A região é rica em equipamentos públicos, monumentos, sítios arqueológicos, galerias de grafites, museus, conjuntos arquitetônicos, instituições culturais, entre muitos outros, onde conteúdos curriculares podem ser abordados e aprofundados a partir da aula-passeio com os estudantes.

Por iniciativa do IPN já existe o Circuito da Herança Africana, que conduz, anualmente, centenas de estudantes de escolas públicas e privadas pela região, ciceroneados por guias treinados pela instituição e tornou lei nº 8205 de 2018³².

O Circuito da Herança Africana conta com 19 pontos: a Escola José Bonifácio (Museu de História e Cultura Afro-brasileira); Candomblé de Cipriano Abedé; Cemitério dos Pretos Novos (Instituto de Pesquisas Pretos Novos); Barricadas da Revolta da Vacina; Sociedade de resistência; Docas André Rebouças; Cais do Valongo; Casa de Machado de Assis; Antiga rua da Saúde; Mercado de Escravos do Valongo; Casa do Africano Mina; Jardins Suspensos do Valongo; Praça dos Estivadores; Associação Chora Macumba; Quilombo da Pedra do Sal; Largo do João da Baiana; Cortiço Casa do Maranhão; Mercado de Escravos e Museu de Arte do Rio.

²⁹ Doutorando em Ciências Sociais (UERJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/1269372465942460>

³⁰ A cartilha *Pequena África: uma sala de aula a céu aberto* está disponível gratuitamente em PDF, no site: <https://issuu.com/flavioferafinipsol/docs/cartilha_pequena_africa_20220328_para_issuu>. Acesso em: 24 ago. 2022.

³¹ O Instituto de Pesquisa Pretos Novos é uma instituição que teve início da sua trajetória em 1995, quando os proprietários da residência localizada no bairro da Saúde, ao fazerem uma reforma encontraram ossos humanos. Em seguida uma pesquisa aprofundada comprovou que o local era o antigo cemitério dos Pretos Novos, escravizados que morriam no desembarque ou logo após e eram enterrados de maneira desumana e cruel em valas coletivas. No ano de 2006, o local tornou-se o Instituto Pretos Novos e desenvolve atividades artísticas, culturais, de pesquisa e ensino sobre diversas questões negras.

³² Disponível em: <http://www3.alerj.rj.gov.br/lotus_notas/default.asp?id=53&url=L2NvbnsRzZWkubnNmL2M4YWE-wOTAwMDI1ZmVlZjYwMzI1NjRlYzAwNjBkZmZmLzJjMTIxMmM3N2Q4ZmEyMDA4MzI1ODJmZDAwN-ThlZmQ1P09wZW5Eb2N1bWVudA>. Acesso em: 24 ago. 2022.

A Pequena África é nome da região que abarca os bairros da Saúde, da Gamboa e Valongo contíguos a Baía de Guanabara e próximo do Centro do Rio de Janeiro. No século XVIII foi a principal região onde desembarcaram escravizados sequestrados em África. A região abrigava um complexo de comércios e atividades relacionadas ao comércio de pessoas (HONORATO, 2008). Após o fim do flagelo da escravidão a região passou a ser habitada por uma vultuosa população negra e de alguns africanos o que fez da região um caldeirão cultural, tendo sido um dos berços do nascimento do Samba, entre outras manifestações culturais negras.

O conceito de Museu de Território, cunhado por De Carli (2003) tem como propósito estabelecer em determinados locais circuitos de visitação, turísticos, educacionais, de aprendizado e uso pela população. São territórios que são museologizados a partir das relações culturais e sociais agenciadas pelos homens para com o território. Nesse sentido, a região da Pequena África atende aos requisitos propostos por De Carli (2003), configurando uma potente região para podendo ser especialmente operada como instrumento pedagógico potente. Nessa esteira “cada vez a rua é mais sala de aula e cada vez mais a sala de aula é rua”.

A cartilha é composta dos seguintes subcapítulos: Circuito da Herança Africana, Mapa, Museu do território, educação patrimonial, a interdisciplinaridade do circuito, conteúdo curricular de História, Conteúdo curricular de Artes, Conteúdo curricular de Geografia, Conteúdo curricular de Literatura, Conteúdo de Sociologia, Lei 10.639/2003, Autores e Bibliografia. A estrutura organizacional da cartilha obedece aos objetivos do material pedagógico.

A região atualmente já configura como um importante roteiro de turismo étnico-racial, com diversos roteiros, grupos e guias que oferecem variados roteiros pela região, com foco na história afro-brasileira, da cultura negra e com foco no combate ao racismo brasileiro. Contudo, apesar do grande atrativo do território as escolas, principalmente as públicas ainda fazem pouco uso dessa localidade riquíssima de patrimônio cultural e histórico, tanto materiais quanto imateriais.

A cartilha “Pequena África: Uma sala de aula a céu aberto” têm três objetivos:

- Estimular os professores a utilizarem a região como instrumento pedagógico para o ensino e aprendizagem de temas correlatos a negritude, África e cultura afro-brasileira;
- Apresentar e estimular à utilização a região da Pequena África como instrumento de combate ao racismo;
- Promover a região da Pequena África como uma ferramenta pedagógica para aplicação e implementação da lei nº 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade de Ensino de África.

O documento é escrito por cinco pesquisadores e professores³³ do Ensino Fundamental e Médio, que ministram as disciplinas de: Artes, Geografia, História, Literatura e Sociologia. Em cada um desses blocos os professores atravessam cada um dos pontos do circuito da Herança Africana, abordando os conteúdos programáticos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em cada um dos pontos apontam as temáticas potenciais a serem exploradas, bem como a série escolar em que podem ser abordados.

ENSINO E APRENDIZAGEM FORA DOS MUROS ESCOLARES

Abro essa parte com a seguinte questão: “Porque lecionar sobre escravidão na sala de aula se podemos ensinar aos estudantes no maior porto de escravizados (Cais do Valongo) na História Moderna?”. Esse questionamento é o ponta-pé inicial de como os professores do Rio de Janeiro ainda estão pouco atentos a utilização do território como uma ferramenta importantíssima no ensino-aprendizagem para os educandos da Escola Básica.

No presente capítulo vou debruçar-me sobre duas questões essenciais sobre a cartilha: primeiro sobre a prática de ensino na rua por meio da aula-passeio e, em segundo, acerca da interdisciplinaridade. Essas duas questões são de extrema relevância e singularidade que a cartilha oferece para os professores inovarem nas práticas de ensino e estratégias didáticas, fugindo da aula tradicional ancorada no espaço da sala de aula, muitas vezes pouco dinâmica e interessante para os estudantes no século XXI.

O passeio escolar por muito tempo no contexto da escola foi apenas categorizado como uma atividade de lazer e não como uma atividade complementar de ensino-aprendizagem. A aula-passeio é um instrumento pedagógico, em que os docentes ampliam as diversas formas de ensino, nos termos de Paulo Freire (1997), utilizando o mundo vivido e experimentado como instrumento ativo na prática pedagógica. Essas diferentes formas de ensinar estão diretamente conectadas a ampliação dos espaços de ensino, sendo um deles a rua. Nesse presente capítulo, o ensino-aprendizagem nas ruas da região portuária do Rio de Janeiro, a Pequena África.

A aula-passeio é um dos novos métodos de ensino na esteira das distintas inovações da educação em voga nos últimos anos. Desde o uso das Novas Tecnologias de Comunicação (TICs), passando pelo ensino a partir de ferramentas tecnológicas,

³³ André Gomes sociólogo, Doutor em Sociologia e professor de Sociologia; Jorge Santana professor de História e Mestre em Ciências Sociais, Mariana Maia, professora de Artes, curadora e artista; Milena Melo professora de Geografia e Doutora em Geografia; Monique Cassiano professora de Língua Portuguesa, Redação e Literatura e Mestrado em Estudos da Linguagem.

o processo de uso de gamas nas aulas a *gameificação*³⁴ e até ampliação das aulas-passeios. São novos instrumentos de aprofundar e melhorar as aulas na Escola Básica, ensinando novas formas de aplicação e aprofundamento dos conteúdos curriculares.

As aulas-passeios são aulas que ocorrem fora do espaço escolar tradicional, tanto em ambientes naturais, como em espaços não formais ou em equipamentos públicos ou privados tais como museus, planetários, zoológicos, aquários, entre outros. Em suma, o conceito refere-se aos espaços para além dos muros escolares, onde aulas podem e são realizadas (FREINET, 2004). Freinet (2004) defende uma metodologia em que os estudantes possam, a partir da vivência, construir conhecimento em defesa de uma escola viva em um processo de construção conjunta entre docentes e educandos.

Ao propor a aula-passeio, os professores³⁵ não só sai da chamada “zona de conforto”, como, igualmente, desperta nos estudantes a experiência de aprendizado fora do local tradicional, a sala de aula. Nessa ambiência, a aula “fora da escola” é um instrumento de aprendizado para os estudantes e para os docentes. Pois, estar na rua produz questionamentos aos discentes acerca de diversos assuntos, que tencionam os professores a aprender e construir conhecimentos em conjunto com os alunos. É, portanto, um projeto de dialógico em mão dupla a produzir conhecimento.

Apesar de a aula ser efetivada na rua, essa não se inicia na aula-passeio, e sim na sala de aula que a antecede. A metodologia é amparada em aulas anteriores, em que os conteúdos da aula-passeio já são introduzidos, em seguida, aprofundados no território visitado e refletidos nas aulas posteriores. Portanto, a aula na rua é a continuidade no contexto escolar tradicional, pois sua metodologia é atravessada pelo antes e depois. Dessa forma é uma metodologia ancorada no biônimo rua-escola, em que não são antagônicos, mas relacionais e complementares.

Os professores ao preparar o plano de aula, uma unidade ou trimestre que tem como objetivo a elaboração de uma metodologia em que a aula-passeio não é uma prática isolada, mas parte de um processo de ensino-aprendizagem. A aula na rua não é um ponto fora da curva, mas sim parte de um processo metodologia em que o ensino concebe o território como uma ferramenta dentro do desenvolvimento do conteúdo. Os aprendizados na sala de aula alimentam a experiência do passeio-aula, que constroem juntos uma síntese de conhecimento, aprendizado e vivência.

Na minha disciplina, História, os professores têm se engajado, nos últimos anos, em levar aos alunos documentos históricos, desde jornais até músicas para

³⁴ Gameificação é o uso de mecânicas e características de jogos para engajar, motivar comportamentos e facilitar o aprendizado dos estudantes. Pode ser tanto a partir de recurso didáticos como smartphones, televisão, computador ou jogos de tabuleiro.

³⁵ Abordarei ao longo do capítulo sempre professores no plural, pois defendo e compreendo que a construção das aulas-passeio devem ser pensadas e realizadas com docentes de diferentes áreas de conhecimento.

produzir dinâmica e interação com os estudantes. Contudo, a realização de uma aula-passeio permite aos estudantes ter contato com patrimônio histórico, que também constitui como um documento histórico potente para o ensino e aprendizagem. São múltiplas as formas de conseguirmos produzir através do patrimônio histórico.

O passeio-aula pode e deve ser auxiliada pelos recursos didáticos, que são comumente utilizados na sala de aula: como data-show, ilustrações tablete, notebook, aparelho de som, fotos, mapas, entre muitos outros. Os recursos didáticos contribuem para o enriquecimento do processo de aprendizado na rua como na sala de aula. Entretanto, no passeio-aula o professor deve estar atento para utilizar de recursos proporcionados pelo próprio território, como por exemplo: os murais de grafite, que podem servir para trabalhar as figuras históricas da região ou mapa no Cais do Valongo com os locais em África de origem dos escravizados³⁶.

A experiência de circular e aprender no território abre possibilidades singulares de interação com os patrimônios culturais e históricos, como também com os habitantes. Essa interação é profícua para um aprendizado a partir de saberes não acadêmicos, assentados na sabedoria popular e de quem vive o dia a dia do local. No caso específico a região da Pequena África tem um quilombo urbano, o Quilombo da Pedra do Sal o que permite o contato direto com quilombolas a partir dos seus saberes, conhecimentos e experiências. Não só os quilombolas, mas, também, turistas outras escolas, professores, estudantes, pesquisadores, entre outros.

Dessa forma o processo de ensino -aprendizagem não é apenas oriundo do saber institucionalizado da Academia e científico, mas, igualmente, um saber forjado nas ruas. Nesse contato a memória dos moradores é um importante mecanismo para ser trabalhado e contextualizado com os estudantes. A memória é uma potente categoria para ser refletida não só pelos historiadores, como demais disciplinas. Na minha experiência em lecionar em uma aula-passeio esse contato ocorreu. Enquanto os estudantes jogavam capoeira na Rua o Jogo da Bola³⁷, um morador parou para assistir e depois entrou na roda, jogando capoeira com estudantes. Ao término ele conversou durante alguns minutos com professores e estudantes acerca da capoeira, contribuindo para um aprendizado polissêmico e de distintas fontes de conhecimento.

A memória também aciona um importante campo das Ciências Humanas, a História Oral. Nos últimos a história tem se configurado como um instrumento potente não apenas de pesquisa como na área pedagógica. Nos trajetos da aula-

³⁶ O estudo prévio do território permite ao professor fazer um planejamento acerca dos recursos didáticos que necessitam ser levados e àqueles que o território já oferta.

³⁷ No século XVIII e XIX nessa rua os cidadãos costumavam praticar um jogo similar ao jogo de bocha ou boliche. Em que um jogador arremessava uma bola com objetivo de derrubar o maior número de pinos. O jogo veio de Portugal e teve uma adesão popular no Rio de Janeiro, dando nome a essa pitoresca rua na região portuária do Rio de Janeiro.

-passeio o contato e a interação com os moradores promove a possibilidade dos educandos aprender por meio de relatos, vivências e histórias sobre o território e temas da aula-passeio. Uma simples frase de um morador como: “*Antigamente isso tudo aqui era praia*”, é um gatilho o qual os professores podem abordar questões como: desenvolvimento urbano, meio-ambiente, uso e práticas do território, entre outras temáticas dentro desse escopo.

Um das recomendações da cartilha é que a aula-passeio seja ministrada pelos professores, mas também com guias turísticos das instituições públicas e privadas da região, além de autônomos, possibilitando assim a interlocução entre os saberes dos docentes com os saberes de trabalhadores e moradores do território.

O que produz uma conjunção entre saberes de distintos agentes, resultando em uma espécie de polifonia de saberes, conhecimentos sobre a região, a valorizar o saber local. A aula-passeio se torna potente e exitosa com a cooperação dos distintos atores na prática educativa, impedindo a existência de uma voz uníssona de conhecimento.

A INTERDISCIPLINARIDADE DA CARTILHA

A interdisciplinaridade é articulação, a comunicação e a interação entre duas ou mais disciplinas no processo de ensino-aprendizagem. Uma das características da interdisciplinaridade é promover o encontro de distintos campos de conhecimento a partir de um conteúdo curricular comum (FAZENDA, 1999). O encontro entre as diferentes disciplinas sem cooperação resulta em intercâmbios e ganhos mútuos. Produzindo uma abordagem rica, que contribui para os estudantes aprenderem a partir de diversos ângulos e prismas (FAZENDA, 1999).

Diariamente a interdisciplinaridade faz-se cada vez mais necessária no contexto escolar. É por meio dela que as aulas podem ser tornar mais dinâmicas, interessantes e polivalentes. Se na sala de aula a produção de aulas em perspectiva interdisciplinar já produz uma experiência enriquecedora para os estudantes, quanto mais em um território repleto de monumentos, sítios arqueológicos e patrimônios históricos e culturais. A produção de aula-passeio, em um museu de território, em um contexto distinto do habitual, oferece uma experiência ainda mais exitosa de aprendizagem.

Os contextos de onde os estudantes aprendem é de suma importância para a produção de aulas que consigam despertar interesse e engajamento dos estudantes, cada vez mais difícil na era da hegemonia digital. Ao colocarmos os educandos em um contexto diferente do habitual da sala de aula, se desperta um interesse em conhecer o novo. É a partir dessa curiosidade pelo novo, que o ensino ganha

contornos ainda mais proativos e sedutores. Dessa maneira a aula-passeio com docentes de diferentes disciplinas é um ativo potente para estimular o estudante.

Apresentarei em três pontos do Circuito da Herança Africana e da Cartilha: Cais do Valongo, Jardins Suspensos do Valongo e Pedra do Sal. E as possibilidades de abordagens de ensino-aprendizagem em uma perspectiva interdisciplinar, apenas para exemplificar a potencialidade do circuito nesse sentido. A partir da perspectiva interdisciplinar, a partir da abordagem do conteúdo programático de três disciplinas distintas em cada um dos exemplos. Dessa forma busco apresentar a potência e múltiplos olhares que podem ser construídos nesse território.

O ponto de partida são Jardins Suspensos. Uma oportunidade para os docentes de História ao abordarem como a cidade foi sendo construída, compreendendo o legado arquitetônico como um documento histórico. O qual abre a possibilidade para os professores de Artes trabalharem a partir das distintas escolas arquitetônicas, os marcadores de classe ao longo do tempo, que apontam os imóveis de acordo com quem residia e em que período foi construído. Dessa maneira desabrochando nos alunos a leitura dos edifícios a partir de suas marcas e símbolos artísticos. É no Jardim Suspenso do Valongo, patrimônio material, que se evidencia a Reforma Urbana de Pereira Passos (1904). Reforma responsável pela expulsão da população pobre do centro do Rio de Janeiro e que deu contornos à Revolta da Vacina (1904) (CHALHOUB, 1996).

No que concerne a Revolta da Vacina (1904)³⁸ é um tema em que abre a possibilidade de cooperação com disciplina de Biologia ou Ciências acerca dos métodos de imunização ao longo da história. Como a Reforma Urbana abre a possibilidade também da cooperação com a mesma disciplina acerca das práticas de saneamento básico e medicina, que abarcavam a questão da moradia como origem de patologias que afligiam a população carioca no início do século XX. A Sociologia, por sua vez, pode abordar como as políticas públicas de saneamento básico e de saúde eram ancoradas em um arcabouço teórico permeado por racismo e preconceito de classe, pois compreendia as moradias populares como *locus* das doenças que assolavam a então capital do Brasil (VALLADARES, 2005).

Dessa forma é também possível produzir a partir da Geografia sobre a produção do urbano ao longo da história do Rio de Janeiro e do Brasil. Dos Jardins Suspensos do Valongo é possível avistar a favela da Providência, primeira favela do país, para onde foram residir a população pobre expulsa da região central, após

³⁸ A Revolta da Vacina tornou-se um tema atual a partir da iminência da pandemia de Covid-19 em 2020. Quando ocorreu um grande debate público sobre a segurança e métodos da produção de vacinas e movimentos contrários a vacina. Dessa forma o passeio-aula contribui para um potente diálogo entre passado e presente trazendo o conteúdo para temas atuais, aproximando os estudantes dos conteúdos.

a reforma urbana. Nesse ambiente, os docentes de Geografia podem trabalhar por meio da segregação socioespacial e como as reformas urbanas produziram uma *gentrificação*³⁹ dos territórios a partir da expulsão da população pobre e negra para as favelas ou para periferia.

O segundo exemplo de abordagem interdisciplinar é no ponto do Cais do Valongo⁴⁰, aliás, Patrimônio Histórico da Humanidade. Nesse local os professores de História podem ensinar sobre o processo de escravidão africana no Brasil, pois foi nesse espaço onde desembarcaram aproximadamente 1 milhão de pessoas escravizadas. Enquanto os professores de Geografia podem lecionar sobre demografia e como o Brasil tornou-se o segundo país do mundo em população negra, a partir da escravidão. Enquanto o professor de Literatura pode trabalhar sobre como já no século XIX a denúncia do comércio e transporte desumano de pessoas no período da escravidão a partir do poema “Navio Negreiro” do poeta e escritor romântico baiano Castro Alves.⁴¹

O terceiro exemplo de plano de aula interdisciplinar é no ponto da Pedra do Sal. Nesse local é possível, a partir da História, o professor abordar a questão da classe e trabalho, pois foi ali onde nasceu o primeiro sindicato da História do Brasil, o Sindicato dos Estivadores do Porto do Rio de Janeiro. Dessa forma abre-se caminho para abordar a luta dos trabalhadores por direitos laborais no início da Primeira República (1889-1930). E a partir dos professores de Artes é possível explorar através da galeria de grafite na Pedra do Sal como aquela localidade foi berço do Samba através dos painéis de grafites, em homenagem a grandes sambistas como: Pixinguinha, Tia Ciata, João da Baiana e Donga⁴². E a produção de arte contemporânea, o grafite e o próprio Samba. Os professores de Geografia em cooperação podem trabalhar com o processo de expansão urbana da capital fluminense, pois no início do século as águas da Baía de Guanabara chegavam até a Pedra do Sal (Atualmente a Baía está acerca de 800 metros).

³⁹ Gentrificação é conceito que versa sobre o processo de transformação urbana que expulsa os moradores pobres de determinados territórios. Em geral, governos ou agentes privados através da especulação imobiliária, reformas urbanas, revitalização ou outras ações

⁴⁰ O Cais do Valongo foi um porto de desembarque de escravizados 1874 até 1831. Estima-se que por esse cais desembarcaram mais de 1 milhão de escravizados africanos, portanto, sendo o maior porto de escravizados da História Moderna. O Cais foi aterrado e só foi redescoberto em 2011, quando foi realizado uma obra para construção de um estacionamento subterrâneo. Desde 2017 o sítio arqueológico é um Patrimônio Histórico da Humanidade tombado pela UNESCO.

⁴¹ Na minha experiência de aula-passeio com os estudantes do Ensino Fundamental da Escola Municipal Rio 2016 participaram os professores de Educação Física, História e Geografia. No Cais do Valongo o professor de Educação Física realizou uma roda de Jongo com os estudantes. A partir da dança foi abordado como os ritmos musicais originados no Brasil tiveram origem em África pela vinda de escravizados africanos. Enquanto eu fiz uma abordagem sobre o grande número de escravizados que desembarcaram naquele local no século XIX. Cito essa experiência para apontar como outras disciplinas também podem fazer parte da aula-passeio contribuindo ainda mais para interdisciplinaridade.

⁴² Pixinguinha, João da Baiana, Tia Ciata e Donga são dois sambistas, musicistas e compositores que viveram e moraram na região da Pequena África.

Em 2021, a prefeitura do Rio de Janeiro lançou o “Zungu: guia de gastronomia preta”⁴³, que mapeia os restaurantes de comidas africanas e afro-brasileiras na cidade. Mais de 5 restaurantes são localizados na região da Pequena África. A aula-passeio possibilita a refeição em um desses comércios ou apenas uma visita. Dessa forma abre-se, igualmente, a possibilidade de abordar as comidas afro-brasileiras⁴⁴, explorando os conhecimentos populares, saberes ancestrais, geográficos, etnogastronomia e a diáspora africana. Fazendo do ato de comer um processo de aprendizagem. Apresento essa possibilidade para reforçar as múltiplas possibilidades de instrumentos para produção da interdisciplinaridade que esse território oferece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cartilha “Pequena África: uma sala de a céu aberto” é um instrumento para estimular e auxiliar aos professores da Educação Básica para proporcionar uma nova estratégia de ensino a partir de um território riquíssimo, localizado na cidade do Rio de Janeiro. Como apontado ao longo do capítulo, as escolas do Estado do Rio de Janeiro gozam do privilégio da proximidade com uma espécie de museu de território para realização de aulas-passeios, onde os conteúdos sobre as questões raciais podem ser explorados.

As aulas-passeios propiciam uma prática educativa, estimulante e dinâmica, e a sua metodologia não exclui a tradicional aula no ambiente escolar. Isto é, ambas complementam-se. É na síntese entre sala de aula e a aula-passeio que educandos e educadores de distintas disciplinas podem, em conjunto, produzir um processo exitoso de ensino-aprendizagem a partir do contato com o território.

A produção de uma aula-passeio interdisciplinar permite uma gama de interações, cooperação, relações e diálogos que contribuem de maneira fidedigna para que o processo de ensino-aprendizagem seja frutífero. É por meio da transversalidade dos conteúdos, em contato com o território, com os múltiplos e diferentes olhares e perspectivas, que se promove aos estudantes um olhar e uma leitura *suis generis* sobre o mundo estudado e o mundo vivenciado.

⁴³ Disponível em: <<https://prefeitura.rio/cultura/guia-de-gastronomia-preta-e-distribuido-gratuitamente-nos-estabelecimentos-do-rio/>>. Acesso em: 24 ago. 2022.

⁴⁴ Os pratos tradicionais da culinária afro-brasileira podem ser instrumentos pedagógicos de ensino. Por exemplo, o Abará, que tem como uma das origens a Nigéria, etnia igbo. Ou o Vatapá que tem origens na etnia ioruba, também localizada em grande parte na Nigéria. Região de origem muitos escravizados que foram traficados para o Brasil, dessa forma tanto a partir da História é possível abordar a escravidão e o legados africanos no Brasil contemporâneo, como a Geografia pode abordar os pratos e a etnias africanas, aprofundando a diversidade populacional africana. A etnogastronomia é um campo potente para o processo de ensino-aprendizagem, no caso a partir de pratos conhecidos e do cotidiano dos educandos.

No início do ano de 2022, ministrei, em conjunto com um professor de Educação Física, minha primeira aula-passeio. Na oportunidade, o educador físico promoveu uma roda de capoeira, tocando atabaque, enquanto alguns dos estudantes jogavam capoeira. Naquela ocasião, deparamo-nos com uma situação lamentável e curiosa. Alguns estudantes que assistiam a nossa aula ouviram de uma moradora local, ao falar no telefone celular com seu interlocutor, a seguinte fala pejorativa, intolerante e, especialmente, racista: “Estão fazendo macumba aqui!”.

Tal situação serviu como ilustração perfeita para o tema “racismo religioso”, dando contornos ainda mais profundos à matéria a partir da experiência *in loco*. É dessa forma que os estudantes leem as filigranas do mundo e refletem sobre aprendizado, construindo uma aula em que discentes e docentes constroem em conjunto.

REFERÊNCIAS

- CHALHOUB, Sidney. Cidade Febril: cortiços e epidemias na Corte imperial. São Paulo, Cia da Letras, 1996.
- DE CARLI, Georgina. Vigencia de la Nueva Museología en América Latina: conceptos y modelos. *Revista ABRA*, Costa Rica, jul./dez. 2003.
- FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 10 ed. Campinas: Papirus, 2002.
- FREINET, C. Pedagogia do Bom Senso. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- HONORATO Cláudio. Valongo: o mercado dos escravos no Rio de Janeiro, 1758- 1831. Dissertação de mestrado defendida no Programa de História da UFF. Niterói, 2008.
- LIMA, Mônica. Caminhos da história africana e afro-brasileira: aulas de campo no Cais do Valongo no ensino de história na cidade do Rio de Janeiro. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. (Org.).
- VALLADARES, Licia do Prado. *A invenção da favela*: do mito de origem afavela.com. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005.

FONTES DA IMPRENSA

Disponível em: <<https://prefeitura.rio/cultura/guia-de-gastronomia-preta-e-distribuido-gratuitamente-nos-estabelecimentos-do-rio/>>. Acesso em: 24 ago. 2022.

Disponível em: <http://www3.alerj.rj.gov.br/lotus_notes/default.asp?id=53&url=L2NvbnRsZWkubnNmL-2M4YWEwOTAwMDI1ZmVIZjYwMzI1NjRIYzAwNjBkZmZmLzJjMTIxMmM3N2Q4ZmEyM-DA4MzI1ODJmZDAwNThlZmQ1P09wZW5Eb2N1bWVudA> Acesso em: 24 ago. 2022.

Disponível em: <:https://issuu.com/flavioserafinipsol/docs/cartilha_pequena_africa_20220328_para_issuu>. Acesso em: 24 ago. 2022.

OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO

Paloma Matos dos Santos⁴⁵
Lilian Gazzoli Zanotelli⁴⁶
Ana Telma da Silva Miranda⁴⁷
Crystian Moraes Silva Gomes⁴⁸

INTRODUÇÃO

Segundo a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2021), a deficiência auditiva é considerada como a diferença existente entre o desempenho do indivíduo e a habilidade normal para a detecção sonora de limiares de audição de 20 dB ou menores em ambas as orelhas, caracterizando-se de forma leve, moderada, moderadamente grave, grave ou profunda e podendo afetar uma ou ambas as orelhas. Considera-se como surdez a condição em que pessoa com perda auditiva profunda, escuta poucos sons muito altos ou não escuta som algum, interagindo com o mundo substancialmente pela via visual e/ou usando da língua de sinais.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa - INEP (2018) foram registradas aproximadamente no Brasil 2.235 mil matrículas de pessoas com deficiência auditiva no ensino superior. Estes números refletem a baixa representatividade desta população no ensino superior e mostram a necessidade de maior envolvimento e sensibilização por parte das instituições de ensino superior. Para a conquista do espaço acadêmico pelos estudantes surdos se fazem necessárias estratégias pedagógicas que contribuam para a inclusão e a aprendizagem desses educandos nas Instituições de Educação Superior (RIBEIRO; MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2019).

Atualmente, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é um componente curricular obrigatório para os cursos de formação de professores, conforme Decreto Federal 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (OLIVEIRA; SOUSA; SILVA, 2022). Porém, a carga horária dessa disciplina ainda é incipiente para aprender com

⁴⁵ Graduada do Curso de Física (IFMA).

⁴⁶ Doutora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UFES).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4869-1504>

⁴⁷ Mestre em Educação (UFMA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3974-8935>

⁴⁸ Doutorando em Psicologia (UFES). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0675-0868>

eficiência o uso desta língua. Além disso, a maioria dos professores, por falta de recursos e materiais, se sentem despreparados para compreender e ensinar a Libras em sala de aula (SANTOS et al., 2020; OLIVEIRA; SOUSA; SILVA, 2022).

Estima-se que o rendimento dos alunos durante sua formação possa vir a cair se não houver uma boa interação entre professor–intérprete, intérprete–aluno (MENEZES, 2020; SILVA, 2020; SANTOS et al., 2020). Neste caso, o papel do intérprete torna-se fundamental, já que é de sua responsabilidade explicar para os alunos teorias, fórmulas, equações e exemplos práticos aplicados à realidade estudada (FARIAS; OLIVEIRA; CENCI, 2020; MENEZES, 2020; SILVA, 2020). Com isso, o intérprete necessita realizar com acurácia o papel mediador para que possa facilitar o processo de ensino aprendizagem de maneira eficaz para os alunos (FARIAS; OLIVEIRA; CENCI, 2020; SANTOS et al., 2020).

A democratização do acesso tem aumentado a participação dos alunos com deficiência auditiva no ensino superior de diversos países membros das Organizações das Nações Unidas (RIBEIRO; MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2019; SILVA, 2020).

No Brasil, por exemplo, é possível perceber um grande avanço da participação e inclusão deste público nas instituições de ensino superior, mesmo que de maneira tímida ainda, fato este que vem ocorrendo em virtude das políticas públicas na área da educação especial (RIBEIRO; MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2019; SILVA, 2020).

Estes avanços que tem ocorrido na legislação brasileira estão alinhados há importantes acordos internacionais, que visam sanar os desafios enfrentados pelas universidades brasileiras no acesso a educação para todos (RIBEIRO; MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2019; SILVA, 2020). Uma vez que a educação inclusiva no ensino superior tem por objetivo inserir no sistema de ensino pessoas que estão excluídas e à margem do acesso à educação, como é o caso das pessoas com deficiência (SILVA, 2020). A educação superior brasileira é um direito constitucional de todos tanto para a formação das pessoas, como para o desenvolvimento da sociedade (RIBEIRO; MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2019; SILVA, 2020).

A participação de alunos surdos e com deficiência auditiva nos cursos de ensino superior no Brasil já é uma realidade que precisa de atenção e avanços, sendo necessário maior envolvimento e sensibilização das instituições de ensino superior (SILVA, 2020). Diante do exposto, este estudo teve como objetivo avaliar os desafios enfrentados na formação profissional de alunos com deficiência auditiva no ensino superior. Para isso foi realizado um estudo de caso em que se

verificou que a inclusão de pessoas com deficiência auditiva no ensino superior ainda é um tema sensível de discussões que exige reflexões e ações promotoras de equiparação de oportunidades.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com a Lei Nº 9.394/1996 todos possuem o direito à educação de qualidade, entretanto os surdos não se encontravam incluídos neste processo (MENEZES, 2020; SANTOS, 2020; VIANA, 2020). Contudo, com o advento da Lei nº.10.436, de 24 de abril de 2002, exigiu-se que as escolas incluíssem o aluno com deficiência auditiva no quadro de discentes (FREITAS; EULÁLIO, 2020). Os sistemas educacionais nas modalidades especial ou regular destinados a surdos e ouvintes mantêm estruturas rígidas e padronizadas, que precisam ser abaladas, mesmo que tenham como língua de instrução a Língua de Sinais (DORZIAT, 2015).

Com isso, surgiram desafios e limitações em que as instituições de ensino superior precisaram se aprimorar constantemente para atingir o processo ensino-aprendizagem. Além disso, a formação do professor tornou-se imprescindível para que a educação inclusiva obtivesse resultados positivos e facilitasse o diálogo entre o educador e os alunos com surdez e com deficiências auditivas (MENEZES, 2020; SANTOS, 2020). Visto que a identidade deste aluno se constrói dentro de uma cultura visual, que precisa ser entendida como uma construção multicultural, para que haja uma melhor compreensão do processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos e com deficiências auditivas, principalmente no que se refere a disciplinas em que necessitam exposições, exemplos, gráficos, ilustrações, como é o caso da física (MENEZES, 2020; VIANA, 2020; SANTOS et al., 2020). A educação de surdos é comumente relacionada ao uso da língua de sinais, na sala de recursos multifuncionais, pelo instrutor surdo, na sala de aula, e pelo intérprete, todavia mais do que um aspecto linguístico-cultural, a adoção da Língua de Sinais se constitui um artefato metodológico (DORZIAT, 2015). Acredita-se que propostas de ensino que visam à ampliação sensorial e tátil dos alunos surdos, mediadas por recursos didáticos diferenciados, podem contribuir com a melhoria da aprendizagem (ROCHA et al, 2015).

Após desenvolverem uma pesquisa bibliográfica para verificar o estado da arte do Ensino de Física para Surdos Picanço, Andrade Neto e Geller (2021), constataram que o ensino da disciplina para esta população vem sendo

desenvolvido de forma pontual ao longo de décadas, carecendo ainda de muito investimento devido quantidade incipiente de pesquisas em âmbito (inter)nacional.

Para que as instituições de ensino superior realizem a inclusão deste público é necessário que os professores, os pedagogos e a comunidade acadêmica como um todo aprendam a viver, a pensar, a falar e a ensinar de outro modo, a fim de proporcionar espaço de integração que diminua as barreiras existentes entre os alunos e as instituições (SILVA, 2020; MARCELINO; ACOSTA, 2021; OLIVEIRA; SOUSA; SILVA, 2022).

A inclusão no ensino superior no Brasil ainda é um desafio e se encontra em processo de construção, sendo necessários avanços atitudinais, comunicacionais, pedagógicos e metodológicos nas práticas inclusivas dos docentes na sala de aula (SILVA, 2020; OLIVEIRA; SOUSA; SILVA, 2022).

A utilização dos recursos pedagógicos apresenta uma grande vantagem dentro do processo de construção do conhecimento dos alunos com surdez e deficiência auditiva no ensino superior (MARCELINO; ACOSTA, 2021). Pois, uma vez que existe uma linha de comunicação clara entre o aluno e o professor, o processo de ensino-aprendizagem se faz presente e eficiente, porque atrelada a língua materna do aluno no seu próprio processo de aprendizagem (SILVA, 2020; MARCELINO; ACOSTA, 2021).

A falta de sinais termos em língua de sinais traz uma grande dificuldade para a construção do conhecimento para estes alunos (SILVA, 2020; MARCELINO; ACOSTA, 2021). Neste sentido, a utilização de estratégias didáticas visuais, bilinguismo, apoio de intérpretes e recursos tecnológicos dos recursos visuais e da língua de sinais são fundamentais para o processo de formação do conhecimento, pois proporcionaram maior acesso à informação e liberdade de comunicação (SILVA, 2020; MARCELINO; ACOSTA, 2021).

Tais recursos contribuem para um melhor aprendizado e a aquisição tardia da língua de sinais pode comprometer e apresentar dificuldades no processo de ensino-aprendizagem destes alunos, sendo necessária a mediação pedagógica adequada e preparada para contribuir na compreensão dos conteúdos pelos alunos durante sua formação profissional no ensino superior (SILVA, 2020; MARCELINO; ACOSTA, 2021; OLIVEIRA; SOUSA; SILVA, 2022). Ao serem exploradas metodologias adaptadas aos alunos surdos e com deficiência auditiva observa-se melhora significativa na compreensão dos conceitos trabalhados em sala de aula,

trazendo assim maior significado ao processo de ensino aprendizagem para este público (SILVA, 2020; MARCELINO; ACOSTA, 2021).

Apesar de ser crescente o número de alunos com deficiência no ensino superior e das melhorias que ocorreram nas condições das instituições de ensino nos últimos anos, ainda faz-se necessário melhor divulgação dos serviços existentes para este público nas instituições de ensino superior (SILVA, 2020; MARCELINO; ACOSTA, 2021; OLIVEIRA; SOUSA; SILVA, 2022). A fim de que todos tenham consciência de seus direitos para que se possa garantir o direito de educação a todos (SILVA, 2020; OLIVEIRA; SOUSA; SILVA, 2022). Dentre as boas práticas aplicadas de educação inclusiva no ensino superior, por exemplo, as relações interpessoais com os alunos, dominam os aspectos didáticos e o conteúdo das disciplinas que ensinam, facilitando o aprendizado dos alunos (MENEZES, 2020; SANTOS, 2020; MARCELINO; ACOSTA, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, este estudo teve como objetivo avaliar os desafios enfrentados na formação profissional de alunos com deficiência auditiva no ensino superior. Para isso foi realizado um estudo de caso em que se verificou que a inclusão do deficiente auditivo no ensino público ainda é um tema sensível de discussões que exige reflexões e ações. Considerando-se que, o ser humano adapta-se constantemente ao interagir socialmente, ao se ter uma deficiência auditiva/surdez, outros sentidos se tornam mais presentes, dentre eles a visão (MENEZES, 2020; SANTOS, 2020; VIANA, 2020). Com isso, diante da deficiência dá lugar a uma linguagem visual ou gestual. (FREITAS; EULÁLIO, 2020; FARIAS; OLIVEIRA; CENCI, 2020). Assim, o uso da linguagem torna-se um dos principais fatores para desenvolvimento da personalidade e socialização das pessoas com dificuldades auditivas agudas. Sendo esta, essencial para a integração das pessoas com deficiência auditiva no contexto em que se encontra inseridos.

No processo de ensino-aprendizagem os professores têm o desafio de não compreenderem satisfatoriamente a língua natural dos surdos, o que facilitaria as conversas, as impressões e uma melhor compreensão da língua oral por parte dos deficientes auditivos. Atualmente, o código de libras diminui a distância entre docentes e alunos com dificuldades de surdez, mas esta intermediação é realizada por intérpretes este torna-se mais um desafio a ser superado (FREITAS; EULÁLIO, 2020; MENEZES, 2020). Todavia, a inclusão social é desafiante

para toda a comunidade acadêmica e sociedade em geral. Sendo responsabilidade tanto da sociedade, da escola e, principalmente do estado, a inclusão de pessoas com deficiência auditivas, a fim de buscar alternativas de equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Algumas medidas podem contribuir para a motivação acadêmica dos alunos surdos e com deficiência auditiva, como a formação de professores em Libras, para que a relação professor-aluno não seja somente mediada por intérpretes (MENEZES, 2020; SILVA, 2020; SANTOS et al., 2020). Outra medida pode ser a disponibilização de intérpretes capazes de criar estratégias de diálogos na linguagem oral e escrita e a utilização de recursos pedagógicos variados para aprendizagem em sala de aula (MENEZES, 2020; SILVA, 2020; SANTOS et al., 2020). Tais medidas ajudam os alunos a serem incluídos no meio acadêmico e social, além de promover melhores interações inclusive nos ambientes familiares e comunitários (RIBEIRO, MIRANDA, GALVÃO FILHO, 2019; FREITAS; EULÁLIO, 2020; SILVA, 2020; VIANA, 2020).

Além disso, podem ser utilizados pelos docentes recursos tecnológicos como potencializadores do processo de aprendizagem para aumentar a motivação e engajamento desses acadêmicos, favorecendo o envolvimento e participação efetiva deles na Educação Superior (MENEZES, 2020; SILVA, 2020; SANTOS et al., 2020). Tais recursos foram reconhecidos como favorecedores do processo de aprendizagem por estudantes que apresentavam deficiência auditiva, embora esta ainda não seja uma prática global adotada pelos docentes no ensino superior (RIBEIRO, MIRANDA, GALVÃO FILHO, 2019).

Sugere-se que, em pesquisas futuras, também sejam desenvolvidos sistemas de gestão de aprendizagem tecnológica para serem utilizados para o ensino da Libras, proporcionando um formato de aprendizagem mais flexível e contínuo, levando em consideração as peculiaridades envolvidas do idioma gesto-visual (OLIVEIRA, SOUZA, SILVA, 2022). Além disso, espera-se que as instituições de ensino superior busquem maior comprometimento na aplicação das leis de direitos dos discentes com diversidade surda, levando maior familiarização com sua língua materna, uma vez que o aluno com deficiência auditiva tem mais facilidade de compreensão através do uso das imagens (SILVA, 2020; MARCELINO; ACOSTA, 2021). Com isso, faz-se necessário que os professores foquem maior atenção em suas práticas pedagógicas, proporcionando atendimento individualizado para cada aluno (SILVA, 2020; MARCELINO; ACOSTA, 2021).

Neste sentido, deve aprofundar discussões pertinentes acerca do tema, principalmente relacionados ao desenvolvimento de estratégias, metodologias e recursos para o ensino-aprendizagem de alunos com deficiência auditiva no ensino superior. Pois os desafios ainda são grandes, tanto para os professores, alunos, quanto para as instituições de ensino, uma vez que há barreiras de comunicação e compreensão, visto que o processo de inclusão ainda está em construção no Brasil, necessitando emergir do estágio de inserção do aluno com deficiência auditiva para a prática da inclusão.

REFERÊNCIAS

- DORZIAT, Ana. Educação de surdos em tempos de inclusão. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 52, p. 351-364, 2015.
- FARIAS, Mariana Damião; OLIVEIRA, Francisca Katarina; CENCI, Adriane. Atuação do tradutor intérprete de Libras no ensino superior: implicações na disciplina de educação inclusiva. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 1, p. e171911843- e171911843, 2020.
- FREITAS, Daniel Antunes; EULÁLIO, Wane Elayne Soares. SURDOS E O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UMA REFLEXÃO. **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**, v. 10, n. 15, p. 42-65, 2020.
- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior INEP/MEC, 2018.
- MARCELINO, José Antonio; ACOSTA, Gina Viviana Morales. Educação superior inclusiva: ensino de Contabilidade básica para estudantes com diversidade surda. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 37, p. 135-149, 2021.
- MENEZES, Ynaiah Rocha et al. O Ensino de Física para alunos com surdez em uma Escola Profissionalizante. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 70553- 70568, 2020.
- OLIVEIRA, Eric Nascimento; DE SOUSA, Geida Maria Cavalcanti; SILVA, João Carlos Sedraz. Soluções tecnológicas para a formação de professores em Libras na modalidade de Educação a Distância/Technological solutions for teacher training in Libras in the Distance Education modality. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 16, n. 60, p. 28-41, 2022.
- ORGANIZATION, World Health (WHO). **Deafness and hearing loss**. Disponível em: https://www.who.int/health-topics/hearing-loss#tab=tab_1. Acesso em: 11 abr. 2020.
- PICANÇO, Lucas Teixeira; ANDRADE NETO, Agostinho Serrano de; GELLER, Marlise. O Ensino de Física para Surdos: o Estado da Arte da Pesquisa em Educação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021.
- RIBEIRO, Sátila Souza; MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. O surdo e a aprendizagem mediada por recursos tecnológicos na Educação Superior. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-19, 2019.
- ROCHA, Luiz Renato Martins et al. Educação de surdos: relato de uma experiência inclusiva para o ensino de ciências e biologia. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 52, p. 377-392, 2015.

SANTOS, Dallila Moraes. DESAFIOS ENCONTRADOS PELOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR. **Revista Fronteiras Plurais**, v. 1, n. 02, 2020.

SANTOS, Paloma Matos Dos et al. **As dificuldades no processo ensino- aprendizagem de física para alunos com deficiência auditiva/surdez no ensino superior**. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020.

SILVA, Juliano Correa. EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR. **SEFIC 2019**, 2020.

VIANA, Marcos Vinícius Guimarães; GOMES, Márcia Regina. Desafios do alunosurdo no ensino superior. **Revista Espaço**, n. 53, 2020.

Nota: este estudo foi parcialmente apresentado (em formato de resumo expandido) no Congresso Nacional de Educação em 2020.

A IMPORTÂNCIA DA DIALOGICIDADE EM SALA DE AULA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Isabella Desimone Fernandes⁴⁹
Magda Medhat Pechliye⁵⁰

INTRODUÇÃO

Essa proposta é um recorte de um trabalho de conclusão de curso (TCC) de uma universidade particular da cidade de São Paulo que teve como objetivo analisar a importância das interações e dos diálogos na perspectiva de três professores supervisores do PIBID.

Aparentemente, parece ser fácil dialogar durante o processo de ensino e de aprendizagem, pois, o professor explica o conteúdo dialogando com seus alunos e vice-versa. Contudo, será que realmente o aluno está tendo uma aprendizagem significativa desta forma? Será que o professor proporciona aberturas para diálogos durante suas aulas, para que ele possa ouvir a opinião de seus alunos? Será que seus educandos possuem o direito de falar, se expressar, sentir, questionar, duvidar? Como tratar o conceito “diálogo” de forma que não fique no senso comum?

DESENVOLVIMENTO

Para responder a perguntas tão complexas feitas na introdução utilizamos entrevistas semiestruturadas com 12 perguntas, sendo, a maioria, a respeito do diálogo e sua relevância dentro do âmbito escolar.

Essas entrevistas foram realizadas virtualmente através de plataformas digitais, sendo gravadas para que os detalhes das entrevistas pudessem ser registrados e transcritos posteriormente. Os três professores colaboradores dessa pesquisa foram supervisores de um Programa de Iniciação à Docência (Pibid) na mesma universidade em questão, no subprojeto de biologia. O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que

⁴⁹ Pós-graduanda em docência em nível superior (MACKENZIE). Bióloga.
CV: <http://lattes.cnpq.br/5203820722592108>

⁵⁰ Doutora em Educação (USP). Bióloga. Pesquisadora e professora (MACKENZIE).
CV: <http://lattes.cnpq.br/9935151459255531>

visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

A escolha desses professores se deu principalmente, por conta, do processo de formação que eles tiveram durante várias edições do Pibid, portanto, provavelmente o diálogo mais aprofundado e reflexivo fez parte, em algum momento, do trabalho desses professores.

Por questões éticas e de sigilo os professores serão denominados de 1, 2 e 3.

As perguntas do roteiro foram:

- 1) Como você lecionava suas aulas quando elas ainda eram presenciais?
- 2) Você acha que houve alguma mudança significativa quando as aulas presenciais se adaptaram para o ensino remoto? Se sim, quais seriam essas mudanças?
- 3) Em sua opinião, qual a maior dificuldade em lecionar aulas on-line?
- 4) O que você entende por diálogo?
- 5) Qual é a importância do diálogo na vida das pessoas? Explique.
- 6) Considerando a pandemia como marca, estamos dialogando mais ou menos depois da pandemia? Por quê?
- 7) Quais as vantagens do diálogo entre professores e alunos?
- 8) É possível ensinar dialogando? Como?
- 9) Como será que um aluno se sente quando precisa responder ao professor?
- 10) O professor deveria obrigar todos os alunos a participarem da aula?
- 11) Como o professor se sente quando o aluno não responde sua pergunta na hora da aula?
- 12) O que um professor deveria fazer quando seus alunos não respondem a suas perguntas? Por que será que isso ocorre?

Após a transcrição literal foi necessário buscar compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens dadas pelos sujeitos da pesquisa. É preciso compreender o sentido da comunicação (BARDIN, 2011).

Com o intuito de aprimorar a análise destes dados, foi essencial realizar uma “pré-análise” das informações que envolveu a leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos com uma leitura mais livre buscando palavras-chave, semelhanças e diferenças (BARDIN, 2011).

Em seguida, uma segunda rodada de análise permitiu a escolha de excertos que pudessem exemplificar as categorias, destacando sempre a artificialidade das categorizações. De acordo com Bardin (2011), essa “categorização” permite uma representação simplificada de todos os dados brutos, dessa forma, se agrupando em elementos com características em comum.

As quatro categorias foram apresentadas no quadro 1, juntamente com o que esta categoria contempla. Além disso, ainda dentro deste quadro estará presente o número das questões em que foram baseadas as categorias, e os trechos das falas dos professores 1, 2 e 3. O quadro utilizado possui quatro categorias, que foram escolhidas de acordo com as questões que foram abordadas na entrevista.

Categoria: Tema da discussão.	O que ela contempla.	Número das questões.	Número do professor que foi analisado.
Entendimento do diálogo e sobre sua importância.	O que o professor diz ser “diálogo” e o que ele caracteriza ser importante sobre ele.	4 e 5	1, 2 e 3
Ensino dialogado e suas vantagens.	Se o professor acha que é possível ensinar dialogando, e quais seriam suas vantagens	5, 6, 7 e 8	1, 2 e 3
Participação do aluno em sala de aula.	Se o professor acha que todos os alunos deveriam participar da aula e responder suas perguntas. Como o professor lida com essa situação.	9 e 10	1, 2 e 3
Respostas inesperadas/não respondidas.	Como o professor lida com essa situação. O que ele deveria fazer.	11 e 12	1, 2 e 3

Quadro 1: Relação da categoria abordada para a discussão e o que ela contempla com o número dos professores analisados

A análise foi feita a partir da relação entre os excertos e a literatura referente ao tema

Categoria 1 – Entendimento do diálogo e sobre sua importância

“...bom, é através do diálogo que as pessoas se entendem, é através do diálogo que elas estabelecem as formas que eu vou evitar conflitos, que se estabelece regras” (Prof. 3).

“...as pessoas estão parando de se falar, e às vezes elas param de se falar e param de expor seus pensamentos, e ficam com umas ideias na cabeça que não é de fato o que está acontecendo, então se a pessoa verbalizar um pouco mais e falar mais abertamente, as pessoas não levariam certos argumentos para o pessoal” (Prof. 2).

“...a importância do diálogo...deixar as coisas bem claras, bem estabelecidas. Tipo assim, você fala uma frase, e ela acaba soando diferente para aquela pessoa que está ouvindo” (Prof. 1).

Todos os professores entrevistados falaram a respeito de más interpretações resultantes da ausência da relação dialógica entre as pessoas, com isso, de acordo com as ideias de Rodrigues (2019) o poder do diálogo é totalmente capaz de amenizar esses conflitos e más interpretações, tornando os entendimentos equivocados em entendimentos que levam a compreensão das mudanças, das transformações e das compreensões, dessa forma, trazendo harmonia e vínculos afetivos entre os indivíduos que estão dialogando.

Contudo, parece que o professor 2 ao dizer que as pessoas estão parando de se falar concorda com a fala de Rodrigues (2019), pois, o autor relata que aparentemente o diálogo está morrendo, dado que, pais e filhos não compartilham suas histórias, e, raramente trocam experiências de vida, sendo observado que 50% dos pais jamais conversaram com seus filhos sobre suas lágrimas, medos, angústias e pesadelos. É possível enxergar que os professores entrevistados também compartilham da ideia de que o diálogo está cada vez mais se perdendo:

“...está acabando o diálogo, porque assim, aumentaram os meios de comunicação, mas a comunicação diminuiu. Quando você escreve muito no celular, por mensagens, abre espaço para más interpretações, as pessoas não conseguem enxergar as verdadeiras expressões na hora” (Prof. 2).

“...a gente quer falar mais, mas estamos nos entendendo menos” (Prof. 1).

De acordo com a fala do professor 1 e 2, parece que há ligação com que Rodrigues (2019) menciona, ambos pensam que o diálogo parece estar morrendo. O professor 2 ainda ressalta que provavelmente o diálogo está morrendo devido aos aumentos de comunicações (internet, celulares, mensagens), e, segundo Silva e Silva (2017), as pessoas deixam de dialogar com as outras por passar mais tempo na internet e nos celulares, com isso, o diálogo com outros se tornou ainda mais difícil, ou seja, as pessoas passam mais tempo com aqueles que estão ausentes (no mundo virtual) do que os que estão presentes (mundo real). O que faz com que as relações fiquem cada vez mais superficiais.

Dessa forma, vemos que as relações dialógicas são de extrema importância para as pessoas, e analisando a fala do professor 2, é visto que ele relata da importância do diálogo nas práticas pedagógicas, e, além disso, que existe mais de um tipo de diálogo:

“...existem vários tipos diálogo na educação, ou seja, aquele que não está atrelado ao conteúdo que será explicado, por exemplo eu começo a conversar com o aluno sobre a vida dele, de assuntos diversos, do que apareceu na televisão ontem, e obviamente isso tem influência na aprendizagem

dele? Sim, com certeza, porque assim, o estudante para que ele consiga aprender, ele precisa de um afeto com seu professor né, então assim, não dá para ser uma pessoa apenas mecânica, ou seja, só chego lá e “tome conteúdo”, não dá para ser dessa forma sabe? O aluno precisa me enxergar como pessoa, e se ele não estiver me enxergando como pessoa, ele não vai prestar atenção no que eu estou falando durante uma determinada aula, é como se eu fosse um robô, se não tem essa ligação entre professor-aluno eles acabam não se interessando, e acaba sendo uma aula sem emoção, e sem emoção não rola entender?” (Prof. 2).

“...peguei o livro e acabou o diálogo, diálogos aleatórios eu digo, então eu acho que preciso melhorar nisso e adquirir mais o hábito de ter esse início de aula dialogando aleatoriamente com o aluno” (Prof. 2).

Quando o professor 2 argumenta sobre os possíveis diálogos na área da educação, é notável a preocupação que este educador tem com seus alunos, na qual o docente estabelece uma comunicação com o discente antes da aula, com assuntos aleatórios, se interessando pelas falas do educando, e não se preocupando apenas em “jogar o conteúdo” para os alunos “aprenderem”, até porque de acordo com as ideias de Freire (2010), o educador que apenas “joga” estes conteúdos, esperando que os educandos aprendam, cometerá um grande engano, pois, os discentes apenas memorizarão estas informações momentaneamente, e, como resultado, não conseguirão desenvolver críticas, discussões e diálogos perante o tema proposto pelo professor.

Devido a esta atitude, Freire (1987) relata que, quando o professor induz a memorização de conceitos e teorias, tornando os alunos seres mecânicos, estes educandos acabam se transformando em “vasilhas”, ou seja, recipientes que serão cheios pelos docentes. Logo, quanto mais o professor inserir conhecimento nessas vasilhas, melhor será o educador, e quanto mais os discentes permitirem que seus educadores continuem os enchendo, tanto melhores os educandos serão (FREIRE, 1987).

Portanto, a relação professor-aluno acaba sendo vertical, ou seja, presumidamente o professor ensina, e o educando aprende, não ocorrendo interações significativas, e, sim, depósito de conteúdos nem sempre significativos (CASTRO, 2018).

Categoria 2 – Ensino dialogado e suas vantagens

Os docentes também foram questionados sobre as vantagens do diálogo entre os professores e os alunos, e cada educador em sua particularidade citaram algumas vantagens que achavam plausíveis, dado que, todos os entrevistados relataram que o diálogo é essencial e fundamental na relação professor-aluno, isso é possível ser observado na fala do professor 2 e 1:

“...olha, eu trocaria o termo “vantagem” por “essencialidade”, é uma relação que é mediada pelo diálogo” (Prof. 2).

“...ah, eu acho fundamental né, estabelece o vínculo, adquire confiança das pessoas através de suas ações, dos seus atos, da forma de conduzir as coisas, se a gente não dialoga com o próximo, podemos perder um monte de coisas boas, tirar uma má impressão entre o professor e o aluno... se a pessoa não fala, você não sabe o que ela pensa, então, se o aluno não te devolver o que ele entendeu, você não ensinou nada, simplesmente jogou alguma coisa” (Prof. 1).

“...é necessário estabelecer bons diálogos com seus alunos, compreendendo o lado de cada um deles, você evita conflitos, combina as coisas, evitando maus entendidos.” (Prof. 3).

Analisando as falas destes professores nota-se quanto as relações dialógicas são essenciais e fundamentais (como dizem os docentes), acerca disto, é necessário que os educadores estejam sempre abertos para adquirir posturas dialógicas com seus educandos, pois, segundo Rodrigues (2019) os docentes precisam permanecer atentos a compreender as necessidades dos discentes, ensinando e aprendendo por meio de uma boa comunicação e compartilhamento de ideias, dessa forma, é a partir do diálogo que alunos e professores aprendem juntos, dado que, Freire (1987) aponta que os educadores também aprendem constantemente com seus respectivos alunos.

Portanto, a partir do momento que o diálogo é estabelecido em uma sala de aula, a fala do professor 1:

“se o aluno não te devolver o que ele entendeu, você não ensinou nada, simplesmente jogou alguma coisa” não fará mais sentido, pois, presumidamente os alunos e o educador sempre trocarão ideias e informações, e os conteúdos não serão “jogados” ou “transferidos”, até porque ensinar não é transferir conhecimento (FREIRE, 2010).

Para que não ocorra uma “transferência” de conhecimentos, durante a aula não pode ser enxergado apenas um dos polos da educação falando/ensinando (o professor), o ideal era ser visto tanto o educador quanto os educandos tendo autoridade para falar, se expressar, e é esta inquietação que se nota na fala do professor 2 e 3:

“...nós como professores em sala de aula, devemos encorajar os alunos a falar mais, a fazer mais perguntas, a expor sua opinião um pouquinho...” (Prof. 2.)

“...nós professores precisamos lidar muito com a autoestima deles, encorajando os alunos para falar, porque na sociedade de hoje as pessoas não são encorajadas a falar, e muito pelo contrário, sempre fomos encorajados a nos calar.” (Prof. 2.)

“...as vezes o aluno deixa de falar com o professor em sala de aula por possíveis traumas durante sua trajetória escolar, tendo medo de dar respostas erradas, esse tipo de coisa” (Prof. 3).

“...para o aluno é muito importante se sentir ouvido e é importante ele saber que pode conversar com determinado professor...” (Prof. 3).

“...eles deveriam expor as opiniões deles independente de ser algo correto ou não, eles não deveriam ter medo de falar em sala de aula com o professor” (Prof. 3).

A partir dessas frases, é visto que aparentemente os alunos não têm coragem para falar em classe, ou seja, exporem suas opiniões, tirarem suas dúvidas, dialogarem com seus professores, e, muitas vezes isso foi desencadeado por traumas escolares passados, na qual algum professor não achou relevante o argumento do aluno, o criticou, ou até mesmo o desrespeitou.

De acordo com as ideias de Maturana (2002) é necessário que haja um respeito aos saberes dos alunos, sem apontamentos ou julgamentos perante eles, pois, a partir do momento que o respeito não é estabelecido, o aluno passa a associar que ele está sempre errado e equivocado, e, além disso, o professor acaba não tratando o “erro” do discente como uma possível oportunidade de mudança ou de uma possível oportunidade para aprimoramento de seus saberes. Assim, a empatia é essencial.

A partir disto, é notável que não é apenas o professor que educa, que fala, que dá a palavra, que conhece, que ensina, enquanto os discentes são apenas aqueles que são educados, e sim, educandos e professores trabalham e caminham juntos para a construção de novos conhecimentos, e esse processo de “caminhar juntos” é um processo que necessita do diálogo, das conversações (FREIRE, 1987).

Categoria 3 - Participação do aluno em sala de aula

Nesta categoria é possível notar que todos os professores relatam que os alunos precisam se sentir confortáveis dentro do ambiente escolar, para que eles não tenham um sentimento de constrangimento se precisarem responder uma pergunta para o seu professor, como se nota na fala do professor 2:

“...a gente tem que tentar deixá-los os mais confortáveis possíveis sabe? Para que eles se sintam à vontade em participar da aula.” (Prof. 2).

Contudo, infelizmente, não são todos os professores que deixam seus alunos confortáveis e a vontade, para que eles possam expor suas ideias e questionamentos durante a aula, e com isso, o aluno acaba se sentindo constrangido, envergonhado, ansioso, como é visto na fala do professor 3:

“Olha, eu vou me lembrar de quando eu era aluno, acho que eu sentia um misto de ansiedade, um pouco de receio, meio envergonhado e constrangido por muitos professores infelizmente.” (Prof. 3).

A partir dessas falas, é possível perceber o que seria ideal ocorrer durante as aulas (deixar os alunos confortáveis, e a vontade para se expressarem, responderem,

argumentarem, como é notável na fala do professor 2), e a triste realidade que realmente acontece em algumas escolas (que é mencionada na fala do professor 3, na qual assumiu se sentir ansioso, constrangido e envergonhado), dessa forma, vemos que a “teoria” e a “prática” passam a ser distintas.

Sentir-se ansioso e envergonhado é algo comum dentre os educandos, até porque, a grande maioria quer responder os professores com o intuito de acertar a pergunta, para que o educador fique “orgulhoso” do aluno responder de maneira correta, contudo, é necessário que o docente deixe claro para o aluno que não há problema no erro, que é a partir do erro que as pessoas amadurecem e presumidamente aprendem, como é dito na fala do professor 1:

“...tudo depende do professor, depende se o professor dá liberdade para ele, depende se o professor fala pra ele que o erro faz parte do aprendizado...” (Prof. 1).

“...se o professor num erro do aluno agir de uma forma errada, o aluno nunca mais vai se manifestar, então, a primeira coisa a se fazer, é o professor mostrar pro aluno que é muito mais possível que ele aprenda errando do que ele aprenda acertando, o aluno não pode pensar que o professor expõe ele, que o professor o coloca numa situação de constrangimento.” (Prof. 1).

Portanto, os professores precisam respeitar os seus estudantes, encarando o possível “erro” do educando como uma oportunidade de aprimoramento de seus saberes, na qual, futuramente, uma mudança pode ser enxergada, e com isso, o aluno provavelmente não se sentiria “constrangido” e “desrespeitado” pelo seu próprio educador (MATURANA, 2002).

A partir do momento que o professor se dedica em escutar os argumentos e contribuições de seus alunos, ele passa a perceber o quão pode aprender com eles (FREIRE, 1987), e é isto que é perceptível na fala do professor 1:

Ainda em relação a participação dos alunos durante as aulas, os professores 1, 2 e 3 possuem o seguinte pensamento:

“...é que tudo tem um limite, assim, eu gostaria que todos participassem, mas eu não consigo, mas eu gostaria que pelo menos se o aluno optasse por não participar, que ele pelo menos respeitasse. Mas, participar não obriga, porque assim, o aluno pode ser tímido, pode ser inseguro, pode não ter a maturidade, ele pode não saber formular a dúvida que ele tem, então eu deixo bem aberto se o aluno quer me procurar em outro momento, de uma forma mais reservado.” (Prof. 1).

“eu acho que sim, se nós considerarmos a complexidade do termo participação, sim, porque o aluno pode participar da aula ouvindo e prestando atenção, outro aluno pode responder suas perguntas e ele também participará da aula, agora, o que eu acho que não deve acontecer é você estar dando aula e o aluno está fazendo algo completamente diferente. Obrigar talvez não, mas estimular. Mas, se o termo participação for, o aluno fazer perguntas, estar ali conversando com o professor eu acho

que não, porque cada um tem seu tempo, seu perfil, tem aluno que pergunta e que não pergunta, e nesse contexto o professor tem que avaliar se os alunos estão compreendendo ou não.” (Prof. 2).

“Eu acho assim, que se no geral da classe eu obtiver uma participação está bom, o que não dá para acontecer, o processo não flui bem se ficar todo mundo quieto, porque aí não vai ter troca, não vai ter interação, porque assim, tem alunos que gostam de falar e tem alunos que não gostam de interagir tanto devido a personalidade do aluno mesmo, mas ele está prestando atenção na aula, ele está ouvindo os questionamentos, ouvindo a resposta dos colegas, e ele está aprendendo com o processo que está acontecendo.” (Prof. 3).

A partir dessas falas é possível perceber que nenhum professor obriga o aluno a participar da aula realizando perguntas, debatendo, pensando etc., pois, cada aluno possui sua individualidade, ou seja, uns são tímidos, outros envergonhados, outros mais alegres e com menos vergonha, dessa forma, de acordo com as ideias de Zabala (1998) as aprendizagens dependem das características singulares de cada discente, e, além disso, o ritmo dessa aprendizagem é completamente diferenciada de educando para educando.

Para que os professores consigam compreender a individualidade de cada aluno, e conseguir enxergar as dificuldades e facilidades de cada um deles (mesmo que seja dentro de um coletivo), é preciso pensar cuidadosamente na preparação das aulas, levando em consideração a maneira de organizar essa aula, os tipos de incentivos, as expectativas que serão propostas, os objetivos da aula, os materiais que serão utilizados, o autoconhecer do próprio docente, entre outros cuidados (ZABALA, 1998).

É essencial mostrar que além do esforço do professor, em se preocupar com seus alunos de maneira individualizada e coletiva, buscar inovações, dar aulas criativas e diversificadas, é preciso que o discente também demonstre esforço para aprender, se dedicando e apresentando interesse pela matéria e pela construção da aprendizagem em processo contínuo planejamento coletivo e interativo (SILVA; NAVARRO, 2012).

Dessa forma, o educador possui um papel fundamental em perturbar o discente, ou seja, o professor não instruirá e nem determinará o interior de cada educando, apenas o perturbará, para que posteriormente, processos sejam desencadeados nestes alunos, que os façam querer investigar, refletir e pensar sobre as informações que eles já possuíam (PELLANDA, 2009), e, além disso, essa perturbação mobiliza os seres para cada construção pessoal, para a autoria e singularidade (PELLANDA, 2003).

Contudo, é importante ressaltar que ser professor não é simples, não é uma tarefa fácil, pensar na individualidade de cada discente, na preparação das aulas, nos objetivos, nas expectativas são tarefas complicadas, que exigem esforço, dedicação e comprometimento.

Categoria 4 – Respostas inesperadas/Não respondidas

Nessa categoria é possível observar o que os docentes sentem quando não obtém respostas dos seus alunos, e que atitudes tomam perante a este acontecimento.

“Quando eu faço uma pergunta e ninguém responde, eu acho que ninguém entendeu, eu estou no meio da aula expositiva dialogada e ninguém se manifesta, para mim, ninguém está entendendo o que estou falando... as vezes a estratégia que ele está usando no momento não está legal” (Prof. 2).

“Eu penso que minha aula não está funcionando... se você ficar fazendo questionamentos e ninguém fala nada é complicado mesmo, então as vezes é melhor mudar de estratégia já que ninguém está te compreendendo.” (Prof. 3).

Acerca disto, é notável que quando os alunos não respondem suas perguntas e não se manifestam, a aula não está funcionando bem e eles precisam mudar rapidamente de estratégia, contudo, além das mudanças nas estratégias de ensino durante o decorrer das aulas, é necessário modificar também as concepções de ensino, que em muitos momentos, o ensino tradicional ainda está enraizado na história do professor.

Castro (2018) relata que este modelo de “ensino tradicional” desencadeia uma relação professor-aluno vertical, ou seja, o professor “presumidamente” ensina, e o aluno “presumidamente” aprende, não ocorrendo diálogos, e, sim, depósito de conteúdos nem sempre significativos, na qual o aluno apenas memoriza momentaneamente as informações passadas pelos docentes.

Além disso, Mizukami (1986) aponta que o ensino tradicional é baseado apenas com a quantidade de informações que serão depositadas na cabeça dos alunos, ao invés de se preocupar com a formação de um pensamento questionador e reflexivo, dado que, Gaspar (2009) relata que é muito mais importante capacitar a mente dos discentes para realmente compreenderem o conteúdo proposto, ao invés de apenas querer ensinar na base da memorização.

É possível perceber na fala do professor 1, que ele possui dificuldade em se desviar do método de ensino tradicional:

“...eu fui formado tendo a aula tradicional e já comentei com colegas que as vezes é muito difícil para mim me despir disso, de tentar trabalhar de outro jeito.” (Prof. 1).

Aqui vemos que o professor possui dificuldades em buscar outras concepções e modelos de ensino, na qual se baseia no método de ensino tradicional, o que é absolutamente comum, pois, como dito acima, existe todo um enredo por trás deste método de ensino, dessa forma, é possível notar que mudanças dão trabalho, sair da zona de conforto é desconfortável, mas é preciso, acerca disso, para que as concepções e as estratégias de ensino sejam modificadas e reorganizadas, é necessária dedicação da parte do docente, pois, de acordo com as ideias de Freire (2010), ensinar não é transferir conhecimento, logo, o correto é levar o aluno a pensar certo, e para que isso ocorra, Pechliye (2018) relata que é preciso uma postura exigente, difícil e às vezes penosa, pois, o professor deverá evitar os simplismos, as facilidades e as incoerências grosseiras.

Portanto, é visto que os professores 1, 2 e 3, precisam sim, mudar suas estratégias de ensino quando percebem que uma determinada aula não fluiu e não foi produtiva, porém, também devem se atentar sempre em mudanças nas concepções de ensino.

CONSIDERAÇÕES

Os três professores (supervisores) do PIBID (projeto de iniciação à docência) valorizam a importância da relação dialógica dentro e fora de sala de aula, relatando ser um fator essencial para o dia a dia, dado que, o diálogo é uma forma de evitar más interpretações, evitar conflitos, estabelecer vínculos com os discentes.

O diálogo é importante como forma de valorizar os conhecimentos do educando para possíveis aberturas a debates, reflexões e conversações.

Mesmo assim, o diálogo pode revelar medo por parte dos discentes, por possível receio de falar coisas erradas, responder perguntas equivocadas, desencadeando um sentimento de vergonha em não “acertarem” uma determinada resposta. Dessa forma, é visto que os alunos (e até mesmo os próprios professores) passam a não enxergar o erro como parte do processo de ensino e de aprendizagem.

Apesar disso, não adianta apenas dizer a eles para que se sintam mais confortáveis, é necessário que o docente apresente uma postura que transmita confiança aos educandos, que transmita segurança em responder uma determinada questão mesmo errando ou acertando, ou seja, o aluno precisa sentir que nada acontecerá com ele se caso sua resposta estiver “equivocada”, e que em qualquer ocasião ele será ouvido, e se sentirá importante.

Além disto, é essencial que os professores digam para seus discentes que é mais provável que ele aprenda errando do que acertando, que é a partir do erro que mudanças e transformações são desencadeadas.

Por fim, devemos chamar a atenção para as questões das mudanças nas concepções e não só nos métodos, isto é, não é só dialogar com os alunos e pronto. Dialogar por quê? Dialogar como? Dialogar sobre? Enfim, dialogar em quais concepções de aprendizagem? Na transmissão do conhecimento ou na perturbação do que se conhece e na reconstrução segundo a epistemologia e a ontologia de cada ser humano?

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70; 2011.

CASTRO, Adriano. Prefácio. In: PECHLIYE, Magda (org). **Ensino de Ciências e biologia**: A construção de conhecimentos a partir de sequências didáticas. São Paulo: Editora Baraúna, 2018. p. 6-9.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à Prática Educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GASPAR, Alberto. **Experiências de ciências para o ensino fundamental**. 1ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2009.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte. Ed. UFMG. 2002. Disponível em: <<http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2016/07/Emo%C3%A7%C3%B5es-e-Linguagem-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-na-Pol%C3%ADtica.pdf>>.

MIZUKAMI, Maria. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: Editora pedagógica e universitária LTDA, 1986.

PECHLIYE, Magda. **Ensino de Ciências e biologia**: A construção de conhecimentos a partir de sequências didáticas. São Paulo: Editora Baraúna, 2018.

PELLANDA, Nize. **Conversações: MODELO CIBERNÉTICO DA CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO/ REALIDADE**. Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1377-1388, 2003. Disponível em: scielo.br/pdf/es/v24n85/a14v2485.pdf.

PELLANDA, Nize. **Para além dos construtivismos**. In: PELLANDA, Nize. Maturana e a educação. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009. p. 55-61.

RODRIGUES, Augusto. Educação da liberdade: Aspectos socio pedagógicos da educação brasileira. **Revista: INCLUSIONES. Pernambuco, v. 6, 2019. Disponível em:** <http://revistainclusiones.org/pdf42/6%20VOL%206%20NUM%202%20RECIFE2019ESPRECIFEABRILJUNIO2019INCL.pdf>.

SILVA, Ormenzina; NAVARRO, Elaine. A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**. n. 08 Vol – 3 p. 95 -100. 2012. Disponível em: <<https://www.unioeste.br/porta/arquivos/pibid/docs/leituras/A%20rela%C3%83%C2%A7%C3%83%C2%A3o%20professor-aluno%20no%20processo%20ensino-aprendizagem.pdf>>.

SILVA, Thyse de Oliveira; SILVA, Lebiã Tamar Gomes. Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 87-97, 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 set. 2022.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa Como Ensinar**. 1. ed. Porto alegre: ARTMED, 1998.

CONVERSAS SOBRE PLURALIDADES NAS ESCOLAS: RECORTES QUE ATRAVESSAM ARTE E EDUCAÇÃO

Marcos Machado Chaves⁵¹
Patrícia Salge Lessa Colin⁵²
Marina Chaves Moraes⁵³

Nosso capítulo inicia com Rubem Alves, em escrita onde o pedagogo e contador de estórias pontua o desejo de que seus livros, seus textos em determinada fase de sua vida, tivessem o nome de “Conversas”. “O importante na conversa são os pensamentos que ela provoca e não as conclusões a que se chega” (ALVES, 2011, p. 29). Para falar sobre pluralidades – dos/das indivíduos/as – em nossa sociedade, a conversa é uma ótima alternativa para aguçar novos conhecimentos a todos e a todas nós, o diálogo é um fundamento que nos une.

Outra pontuação introdutória está no elo entre as duas autoras e o autor do presente capítulo: o desejo de caminhos plurais na formação de base das crianças. Com atuações e formações distintas no campo da educação, nos unimos em conversas iniciadas por relações que perpassam afetos e contatos pessoais, e transbordamos palavras para o papel quando é necessário ampliar e compartilhar conversações com outrem. Há muitas pessoas mergulhadas em pesquisas que tocam os temas que atravessaremos com nossas vivências, que observam a necessidade de agirmos contra o machismo, contra a lgbtfobia, contra o capacitismo ou contra tantos imaginários sociodiscursivos desafiadores que existem nas escolas e acabam por reforçar preconceitos. O texto que propomos não possui afirmações indissolúveis ou primor em rigor científico, todavia, é um convite ao/à leitor/a para que conversem conosco e aproximem suas vivências em linhas que aqui podem se cruzar, na busca de alguns pontos de contato e no anseio de reverberações através do compartilhamento de experiências em sala de aula. Assim como um dos livros de Rubem Alves, que estabelecemos “Conversas com quem gosta de ensinar” (ALVES, 2012).

As experiências que traremos, no campo da diversidade e da pluralidade – dos/das indivíduos/as – que entendemos interessante às escolas básicas e às nossas práticas, atravessam três pontos separados em subcapítulos: 1) abordagem de pensamentos feministas nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 2) problematizações

⁵¹ Doutor em Teatro (UDESC). Professor Adjunto (UFGD).

CV: <http://lattes.cnpq.br/3548592549465571>

⁵² Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNINTER).

CV: <http://lattes.cnpq.br/6584467244885425>

⁵³ Pós-graduanda em Educação Inclusiva (Descomplica UniAmérica).

CV: <http://lattes.cnpq.br/7308990174368571>

de gênero e sexualidade; e 3) observações em educação inclusiva na formação de docentes. Nossas vivências perpassam lugares entre a Arte e a Educação, seja por formação ou por exercício em componente curricular nas Artes. Um de nossos eixos conceituais está no livro “Análise do discurso: reflexões introdutórias” (2007), de Cleudemar Alves Fernandes, pois queremos captar incongruências presentes em nossa sociedade, e, conseqüentemente, nas escolas, que são explícitas pelo discurso. Não adianta uma instituição de ensino falar que não é machista e sobrecarregar a figura das mães como principais responsáveis pelas crianças e pelos seus lares; não adianta falar que não é racista e não ter docentes negras/negros; falar que não é capacitista e não investir em acessibilidade; dizer que é contra a homofobia e desencorajar meninos a utilizarem a cor rosa. “Discurso implica uma exterioridade à língua [...] Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas” (FERNANDES, 2007, p. 18). Precisamos rever aspectos socioculturais na busca de uma sociedade mais justa e igualitária, ressaltar o estado laico e oportunizar acesso a todos e a todas, por ações no campo do conhecimento a quem melhor poderá contribuir para transformações significativas no futuro: nossas crianças.

O PAPEL DA ESCOLA NA BUSCA PELO PENSAMENTO CRÍTICO

(...) o fato é que todos aqueles que ainda têm a ousadia de falar e escrever, acreditam, ainda que de forma tênue, que o seu falar faz uma diferença
(Rubem Alves)

Trabalhar com educação é um ato de coragem. Em se tratando do *Ensino Fundamental I* requer sensibilidade e olhar atento.

Em recorte para o subcapítulo, e nos diálogos que atravessam vivências pessoais como docentes, colocamos no foco um trabalho com um segundo ano do Ensino Fundamental I, uma turma entre 7 e 8 anos de idade. As crianças nesta faixa etária trazem diversas demandas que conduzem o chamado *currículo oculto*⁵⁴, onde surgem temas/situações levantadas pela turma as quais não constam no planejamento pedagógico das professoras e dos professores. São nestes momentos que a sensibilidade docente precisa ser aplicada, pois é necessária capacidade de interpretar as questões trazidas, é o momento de ser flexível e aproveitar a ocasião para explorar a curiosidade das crianças.

⁵⁴ O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explicito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. (SILVA, 2003).

As questões sobre diversidade e gênero são as que frequentemente surgem em sala de aula. Tanto diretamente, com comentários, ou indiretamente em situações entre alunos e alunas, como o famoso pensamento de “coisas de menino - coisas de menina”. Como diz Chimamanda Ngozi Adichie em “Sejamos todos feministas” (2015), “nós evoluímos. Mas nossas ideias de gênero ainda deixam a desejar” (p. 21). Entendemos que esta questão esteja arraigada na sociedade, algumas crianças trazem o que escutam em suas casas, ou até mesmo de outros/as professores/as ou colegas. Mas creio que aos poucos podemos mudar esse quadro, trazendo a conscientização e a reflexão sobre o assunto para as crianças, questionar os motivos sobre tais comportamentos ou falas carregadas de sexismo⁵⁵. Acreditamos que através do exemplo e também pelo debate, podemos reverter algumas posturas preconceituosas e comportamentos hostis que acabam legitimando certas tendências comportamentais. Ainda citando Ngozi, “a questão de gênero, como está estabelecida hoje em dia, é uma grande injustiça. (...) tenho esperança, porque acredito profundamente na capacidade de os seres humanos evoluírem” (2015, p. 24).

Acreditamos ser importante, no exercício docente, levar para a sala de aula informações, assuntos, questões sobre diversidade e gênero. Em exemplificação com a faixa etária citada, certa vez fora abordado⁵⁶ com a turma a história de Margaret Keane (1927-2022), artista plástica estadunidense que pinta, principalmente, mulheres, crianças e animais com grandes olhos. A turma recebeu a informação de que seu marido vendia as pinturas de Keane com a assinatura dele. A partir desta questão pudemos conversar sobre os direitos limitados das mulheres, que historicamente só começa a ter mudanças por volta do fim do século XVIII, debatemos sobre a importância de mudarmos nosso olhar para certos assuntos e entendemos que ainda precisamos rever algumas atitudes.

Rever atitudes pode ser desvelar imaginários sociodiscursivos para que possamos nos posicionar e alterar ações. Um exemplo de imaginário que perdura nas escolas, em nossa sociedade, até hoje e o qual retomamos em nossas aulas foi o assunto da independência do Brasil e o “ato heróico” de D. Pedro I. Aprendemos desde a Educação Infantil que foi este o homem que “salvou” o nosso país de Portugal. Com a intenção de conhecer o papel da mulher na independência, levamos nossas crianças a olhar o outro lado da história, para que possamos exercitar o olhar crítico perante o que nos é apresentado. Ao revisitar esta história, principalmente a partir de análises de cartas de Maria Leopoldina por parte de vários estudiosos, podemos entender como a presença da esposa de D. Pedro I foi negligenciada. Como, por exemplo, o documento intitulado *As mulheres e a*

⁵⁵ Ato de discriminação e objetificação sexual, é quando se reduz alguém ou um grupo apenas pelo gênero ou orientação sexual.

⁵⁶ Pela docente Patrícia Colin, em escola privada de Porto Alegre/RS no ano de 2022.

independência do Brasil, criado pela Universidade de São Paulo, que nos apresenta cartas e outros documentos que mostram a influência política de D. Leopoldina nos assuntos do reino e servem como contraponto à ideia de que a decisão de permanência no Brasil fosse unicamente do Príncipe Regente⁵⁷.

Conhecer mais da nossa história e questionar o que está dado, se faz necessário para rompermos estereótipos machistas. Abordar o patriarcado de uma forma simples, trazendo para a realidade da comunidade e fazendo reflexões sobre situações reais. Esta luta é coletiva. Precisamos tornar acessíveis os assuntos que para muitos são considerados tabus, descomplicar conceitos e não desdenhar da compreensão de mundo das crianças. A teórica, artista e escritora Bell Hooks (2020) nos traz o compromisso que nós adultos temos na desconstrução de paradigmas quando diz que pensadores e ativistas feministas oferecem a crianças um contexto de educação em que preconceitos antisseixistas não são o padrão usado para julgar o comportamento, garotos e garotas são capazes de desenvolver autoestima saudável (p. 113).

Acreditamos ser extremamente importante abordar temas desta relevância com as crianças, para que desde já, exercitem seu olhar crítico e questionem comportamentos. Nós, professoras e professores, precisamos nos desacomodar em relação aos conteúdos e metodologias aplicadas. Aula de artes, por exemplo, não ser apenas desenhos e reproduções de obras de arte, recortes e colagens. Não desmerecendo tais atividades, mas é preciso ir além. Trazer para a realidade da criança, conhecimento de mundo através da arte. Uma área do conhecimento tão rica e valiosa merece ser abordada com qualidade e criatividade.

INTERROGAÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE EM AULA DE ARTES

“Cada vez que um sujeito é designado menino, esse ato marca seu corpo, pois ele passa a ser constantemente vigiado e punido para no futuro se tornar um homem” (José Stona e Fernanda Carrion).

O ano é o de 2009, e a experiência envolve um professor de Artes e um aluno do 5º ano de uma escola municipal de Alvorada, Rio Grande do Sul, localizada na chamada *Grande Porto Alegre* - por ser cidade vizinha à capital gaúcha. A cidade é considerada uma das mais violentas do país, segundo *ranking*⁵⁸, e é possível dizer que este imaginário segue presente nas falas da população gaúcha.

⁵⁷ Documento elaborado pela Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP. Disponível em: https://www.bbm.usp.br/documents/50/As_mulheres_e_a_independencia_do_Brasil.pdf - Acesso em: 20 set. 2022.

⁵⁸ Disponível em: <https://www.radioaguasclaras.com.br/rs-tem-cinco-cidades-no-ranking-das-100-mais-violentas-do-pais/> - Acesso em: 19 set. 2022.

A escola em questão fica na periferia de Alvorada, e, em algum grau, fazia jus aos estereótipos não apenas pelo entorno, mas por ser – à época – uma instituição de ensino sucateada. O que não corroborava com o cenário: as crianças. A alegria e o envolvimento das alunas e dos alunos motivavam as/os docentes da escola, que superavam dificuldades e, em algumas oportunidades, investiam em materiais de ensino de seus próprios orçamentos para proporcionar experiências distintas no campo do conhecimento.

Neste contexto, as aulas de Artes aconteciam trazendo múltiplas vivências às crianças, extrapolavam os conteúdos artísticos e atravessavam o dia-a-dia das alunas e dos alunos. Ao estudar música, por exemplo, estudávamos os discursos nas letras, falas, vozes que buscavam ser ouvidas – a partir de materiais trazidos pelos/pelas estudantes. Encontrávamos representatividade em algumas canções, fator que empolgava a turma – sobretudo ao ouvir *funk* ou *rap* que abordavam questões sociais. Em uma dessas aulas, uma aluna trouxe uma música do Legião Urbana e manifestou se identificar com o trecho “e eu gosto de meninos e meninas” (1989), o que gerou deboches, brincadeiras, mas não com ela e sim com outro aluno, um menino que costumava ser agressivo e, por tal, vivia envolvido em brigas na escola. Quando as “brincadeiras” desencadearam para expressões homofóbicas como “bicha” ou “veado”, foi necessária intervenção do professor e surgiram questões: como abordar questões de gênero através daquela experiência? Como diluir preconceitos daquelas crianças que estavam a reproduzir discursos possivelmente sem entender o porquê de suas falas? José Stona relata em seu livro, escrito com Fernanda Carrion, uma vivência-retrato da sociedade:

Crescendo, as coisas foram piorando cada vez mais, na medida em que nunca fui lido como “homem de verdade” devido a ser afeminado. [...] Perto dos 17 anos, em um churrasco de domingo [...] um familiar (obviamente homem, branco, cis, hetero, de classe média) me atacou fisicamente e disse: “você é uma vergonha para esta família” [...] Esse ato mudou radicalmente o curso de minha vida, me fazendo romper, para sempre, o vínculo de afeto que mantinha com meus parentes. (STONA; CARRION, 2021, p. 13).

O autor salienta, após o relato: “Demorei alguns anos para entender que a culpa não era minha, mas de uma estrutura social que me quer mal, com medo, oprimido, vítima, imobilizado, atado, silenciado, punido, preso, internado, caçado, morto...” (*Idem, ibidem*); e nos fornece pistas de onde reside o problema: na sociedade, no que é tratado como “normal” ou “anormal”. “A binariedade de gênero é responsável por estruturar e normatizar nossas (in)compreensões acerca de corpos,

de identidades e performances de gênero” (*Idem*, p. 40). Termos que nos encaixar, e performar, um “ser homem” ou um “ser mulher” é exaustivo, e essa questão binária não dá conta das múltiplas nuances entre gêneros e exclui as pessoas não-binárias. É muito confuso, para uma criança, achar que seu corpo é errado, que é a “vergonha da família”. E um dos lugares que pode fomentar esse pensamento é a escola, que é feita por pessoas que reverberam essa sociedade. Muitas vezes, se ensina o preconceito. Vide questões em educação religiosa: encontramos com facilidade as religiões afro-brasileiras no currículo? Como um professor cristão que corrobora com a hostilidade com o Candomblé “por desconhecimento dos significados e a crença de que tudo se baseia em ritos de sangue e sacrifício animal” (SALES, 2017, p. 31) estará apto a falar a respeito sem julgamentos? Como um professor que pensa que ser gay é errado vai ensinar uma criança que tem dúvidas a respeito de sua sexualidade?

O aluno de Alvorada, um menino agressivo em um entorno que dialoga com a criminalidade, possivelmente utilizava a violência como válvula de escape, talvez em não aceitação às suas dúvidas de expressão. Do olhar que temos, ele empregava a ofensa como defesa, a agressão física e verbal como máscara e manifestação de incômodo. Na aula com a música do Legião Urbana, o professor relatou que também se identificava com a música, o que alterou a percepção dos alunos e das alunas. Os comentários de “veado” e “bicha” cessaram e o aluno agressivo começou a participar e a se interessar na aula como nunca o havia feito. Representatividade importa.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA x EDUCAÇÃO QUE EXCLUI

(...) uma pessoa sem deficiência dita a normalidade, cria-se a ilusão de que uma pessoa com deficiência precisa da aprovação do ser que a olha.

(Victor Di Marco)

Vivemos em uma sociedade que há muito luta pela igualdade, seja ela racial, social ou gênero, uma luta em busca de um olhar sensível, dispensando a análise, julgamento ou condenação. Na educação não é diferente, a busca pela igualdade de ensino e aprendizagem é constante, pois sabemos que este direito é de todos/todas e para todos/todas.

Rubem Alves, em “Conversas com quem gosta de ensinar” (1980, p.9), compara os/as professores/as e educadores/as com jequitibás e eucaliptos de forma que, em nossas percepções, soa como poesia e demonstra uma profundidade completamente reflexiva, onde sugere que colhemos aquilo que semeamos, ou seja, aquilo que acreditamos e ensinamos será, provavelmente, compreendido, pois podemos

arrogar – também poeticamente – que educar é amar e amar é respeitar as pessoas em suas individualidades, e assim a *engrenagem* vai se encaixando e dialogando com questões no campo da humanidade e da acessibilidade.

Em provocações pessoais, podemos pensar que somos semelhantes a um caleidoscópio⁵⁹, onde estamos em constantes mudanças e ajustes à medida que vamos modificando nosso ponto de vista e conhecimento, pois não há um padrão a ser seguido. Cada ser é individual e capaz, e por mais que tenhamos limitações ou restrições de locomoção, auditivas, visuais, dentre outras restrições corporais, nada disto representa a falta de capacidade de expressão do indivíduo.

Para isso a Educação Inclusiva está presente nos dias de hoje, oportunizando a convivência e o aprender juntos/as a igualdade. Assim, auxiliando os/as educadores/as a pensar metodologias a serem utilizadas alertando a importância dos questionamentos e não mais a aceitação do que nos incomoda. A sociedade, ainda presa a binarismos e, com isso, ao conceito de certo ou errado, normal e anormal, eficiente e deficiente, entra nas armadilhas do pré-conceito, como lembramos, um conceito pré-estabelecido sem ao menos conhecer o ser individual e principalmente sua história. Victor Di Marco ao discorrer sobre capacitismo⁶⁰ em sua obra “Capacitismo, o mito da capacidade” (2020), nos traz que:

Inclusão é termos pessoas diferentes em um mesmo espaço e não um espaço para pessoas diferentes. [...] é importante falar que é o meio que deve se adaptar ao sujeito e não o contrário, a sociedade precisa estar pronta para receber e acolher todos os corpos. [...] não deveriam existir obstáculos. [...] não é necessário criar categorias especiais para nós, é preciso fazer com que todos os espaços sejam acessíveis para nós. (MARCO, 2020, p. 26).

O autor, também diretor, roteirista e ator, é uma pessoa com deficiência que debate abertamente sobre o assunto, buscando compreender em si, atrelando conceitos e vivências, onde o mito do capacitismo submerge na vida das pessoas. Com suas experiências e desafios, dá voz às inquietações nos estimulando para grandes reflexões sobre nossa conduta frente à sociedade.

A inclusão é assunto que precisa estar em pauta na sociedade, pois o respeito e a acessibilidade são direitos para todos e todas, e se ainda hoje é necessário reiterar

⁵⁹ Pequeno tubo óptico que, formado por um cilindro com o fundo repleto de pedaços coloridos de vidro, ao se movimentarem compõem imagens coloridas e diferentes, pela reflexão de espelhos colocados no seu interior (Dicionário Aurélio). Disponível em: <https://www.dicio.com.br/caleidoscopio/> - Acesso em: 20 set. 2022.

⁶⁰ Discriminação e preconceito direcionados a pessoas com deficiência (PcD), podem se efetivar através do discurso de que essas pessoas são anormais ou incapazes, em comparação com o que é social e estruturalmente considerado perfeito (Dicionário Aurélio). Disponível em: <https://www.dicio.com.br/capacitismo/> - Acesso em: 20 set. 2022.

reinvidicações, é porque ainda existem muitas pessoas excluídas na sociedade. Voltamos a lembrar da referência que Rubem Alves sobre jequitibás e eucaliptos e lembramos da nossa responsabilidade quanto educadores/as e formadores/as de opiniões e escolhas. Se temos alternativas, optemos pela empatia. Ainda em “Conversas com quem gosta de ensinar”, Rubem Alves cita que: “a vida é preconceituosamente seletiva e embaraçosamente parcial em suas estruturações” (1980, p. 32). Façamos nós o papel de educar com todos os cuidados necessários para potencializar desenvolvimento da personalidade do ser, instruindo ao caminho digno a todos.

Precisamos alterar percepções sociais que reforçam estereótipos e recliclar conceitos existentes com foco no respeito à diversidade. Como artistas e educadores/as temos a capacidade de trabalhar sensibilidades, conhecimentos e emoções até mesmo frente aos cenários mais degradantes da nossa realidade, mas acima de tudo ensinar que todos e todas somos capazes de desenvolver nossas atividades respeitando nossas individualidades. Este pode ser o papel da arte inclusiva nas escolas, pois a ludicidade tem potencial capaz de quebrar as barreiras impostas pelo meio social, e assim buscar acabar com imaginários sociodiscursivos que dialogam com a exclusão.

No campo da atuação profissional, no presente subcapítulo discorreremos sobre a preparação docente – com um olhar no estágio obrigatório às licenciaturas. Trazemos experiência pessoal com formação na área das Artes. Sabemos que cada curso de graduação, cada local, têm experiências distintas que podem se aproximar ou se distanciar de vivências promissoras. No entanto, como as experiências em estágio dialogam com a acessibilidade e a diversidade dos corpos? Em recorte para exemplificação, citamos caso em que o aprendizado em estágio não preparou os/as acadêmicos/as para questões que atravessam a inclusão.

Trazemos a experiência de estágio (na formação de professores/as na área das Artes) na ONG Anjos e Querubins, realizado na cidade de Pelotas/RS na década de 2010. O espaço atende jovens da periferia, apostando na música e teatro – em turno inverso à escola – como forma de evitar possíveis caminhos para a violência na sociedade ou, em distinta estruturação, como vias paralelas de apoio à juventude em situação de vulnerabilidade social. Há projetos promissores, como por exemplo, com instrumentos confeccionados artesanalmente de materiais recicláveis ao configurar uma orquestra popular, que conquista apreciadores/as garantindo experiências no campo da arte e leitura. Apesar da inclusão ser muito bem recebida pelos/pelas integrantes e voluntários/as desta ONG, quando há casos com participantes com deficiências físicas e/ou intelectuais neste espaço, um/a aluno/a-professor/a em estágio, frente a dificuldade e escassez de conhecimento em campo que engloba a acessibilidade, muitas vezes pode se sentir incapacita-

do/a a trabalhar com a inclusão, ocasionando uma frustração e distanciamento da formação. Alguns pensamentos registrados: tenho como trabalhar a educação inclusiva, mas como fazê-lo se não possuo subsídios para tal em minhas vivências de graduação? Estamos preparados/as para ampliar e praticar questões de inclusão e acessibilidade nas escolas de forma efetiva? Seriam as faculdades/universidades capacitistas quando não preparam o/a docente para trabalhar com distintas restrições corporais dos alunos e das alunas? As respostas podem ser difusas, mas não nos esqueçamos que a docência é uma eterna aprendizagem, para além da graduação, e que precisamos lutar pela igualdade respeitando as individualidades em toda a nossa trajetória docente. Como pontos de reverberação: a começar com a reinvidicação e o fomento a componentes curriculares, em cursos de formação de professores e professoras, que abordem a Educação Inclusiva e propiciem diálogos sobre acessibilidade nos estágios supervisionados, combatendo as diferentes camadas do capacitismo que a sociedade possui.

PONTOS FINAIS RETICENTES

“Sejamos todos feministas”, já nos diz Chimamanda Ngozi Adichie. Sejamos todas e todos, também, antirracistas e pessoas abertas à diversidade de pensamentos, de expressões, de identidades e de corpos. As três experiências compartilhadas - que atravessam salas de aulas - dialogam entre si e buscam novas conversações e relações em um mar de experiências plurais que temos no Brasil.

Os pontos de conclusão de nosso capítulo atravessam reverberações presentes no capítulo “Nos caminhos das intersecções cênicas entre voz e discurso: dispositivos de potência do contar-se”:

Os pontos inconclusivos de conclusão desta comunicação, mais do que um jogo de palavras, existem porque não pretendemos afirmar pensamentos como verdades incondicionais ou como um caminho a ser seguido, são questionamentos que dividimos e convidamos as pessoas leitoras para absorver e ampliar de acordo com seus contextos. (CHAVES; BARROS; SOUZA JUNIOR, 2020, p. 14).

Como as/os pesquisadores acima, não concluímos a presente escrita com pontos finais, mas reticências, pontuação - às vezes - indesejada em textos acadêmicos, porém que abarca nossos pulsares. Os diálogos seguem abertos, no desejo de que nas escolas brasileiras (e nos cursos de formação de professoras e de professores) possamos, cada vez mais, introduzir pautas plurais e contra o fomento de constituições machistas, racistas, capacitistas, lgbtfóbicas... Questionar todas as

formas de opressão - explícitas ou veladas. Valorizar a inteligência do público da infância e da juventude que vivem um contexto diferenciado e com maior acesso à diversidade, buscar relações entre arte e educação em distintos componentes curriculares, fruição, interpretação, experiências, nas comunicações que educam a nós todas, todos e todes, e nos fazem acreditar em novos horizontes.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar: (+ Qualidade total na educação)*. 14ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- ALVES, Rubem. *Variações sobre o prazer*: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.
- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 1ª edição. Guarulhos, SP: Editora Cortez, 1980.
- CHAVES, Marcos; BARROS, Ariane Guerra; SOUZA JUNIOR, José Manoel de. Nos caminhos das intersecções cênicas entre voz e discurso: dispositivos de potência do contar-se. *Revista Voz e Cena*, v. 1, n. 1, p. 59-75, 2020. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/vozecena/article/view/31389>
- FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso*: reflexões introdutórias. São Paulo: Claraluz, 2007.
- HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo*: políticas arrebatadoras. 13º ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.
- MARCO, Victor Di. *Capacitismo*: o mito da capacidade. Belo Horizonte, MS: Letramento, 2020.
- SALES, Verônica Amaral. *Umbanda: preconceitos e similaridades*. Especialização em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos, Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes: 2017.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- STONA, José; CARRION, Fernanda. O cis no divã. Salvador, BA: Editora Devires, 2021.
- WOLLSTONECRAFT, Mary. *Reivindicação do direito das mulheres*. Tradução Ivania Pocinho Motta. São Paulo: Boitempo Iskra, 2016.

PERCEPÇÕES DE ALUNOS, PAIS, PROFESSORES E GESTORES SOBRE O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM

Paulo Roberto Sehnem⁶¹

Wellington Nardes⁶²

Indiamaris Pereira⁶³

INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM é uma avaliação de larga escala que, por um lado, permite avaliar resultados do ensino e, por outro, oferece oportunidade de ingresso no Ensino Superior - ES. Santos e Concordido (2015) sustentam que “os resultados das avaliações de larga escala são ainda de suma importância para os professores reavaliarem a forma de lecionar, assim como as escolas adaptarem seus currículos de acordo com as necessidades locais”. Nos termos de Santos (2011):

o ENEM guarda a intenção de ser mais do que simplesmente uma avaliação diagnóstica do quadro educacional brasileiro e pretende se construir como uma avaliação que seja, ao mesmo tempo, de diagnóstico individual, possibilitando que o “cidadão” faça escolhas de acordo com suas competências, e como uma avaliação com características complementares e (ou) substituta de outros exames existentes para admissão ao mercado de trabalho e (ou) pós-médios e superiores. O ENEM, nesse caso, já nasce como um projeto de ambição extremamente dilatada. (p. 197)

Por se tratar de uma avaliação de larga escala, desde sua criação em 1998, o Exame vem sofrendo múltiplas alterações, elogios e críticas que merecem análise. As alterações pautaram-se nas áreas de conhecimento, no número de questões e na forma de aplicação do ENEM. Os elogios podem ser evidenciados pela adesão de universidades aos programas governamentais e pelo número de alunos envolvidos, além dos benefícios que podem trazer para mensurar a evolução das notas do Exame e a possível utilização destes resultados para reorganizar escolas, currículos e práticas pedagógicas. Em contrapartida, o Exame recebe críticas, entre

⁶¹ Doutor em Educação (UNIVALI). Doutorado Sanduíche (Universidade de Salamanca – Espanha). Presidente da Associação de Pesquisa e Extensão em Educação de Joinville (APEEJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/8500135783082866>

⁶² Doutorando em Ciências da Comunicação (USP). CV: <http://lattes.cnpq.br/2758767764270004>

⁶³ Mestre em Educação (UNIVALI). Professora (IFSC). CV: <http://lattes.cnpq.br/6812782559411283>

as quais, o dilema que parece se desenhar sobre ele próprio na dicotomia entre função reguladora e seletora, assumindo o papel do vestibular.

Com base neste contexto se destacam duas motivações principais para esta pesquisa: A primeira delas pautou-se no intuito de mapear os interesses relacionados ao Exame, mais especificamente, entender e apontar os motivos pelos quais os alunos, quando chegam ao terceiro ano do Ensino Médio - EM, decidem por fazer ou não o ENEM, já que não se trata de um exame obrigatório. Tencionamos também compreender as razões pelas quais pais, gestores e professores incentivam seus filhos/alunos a participar da prova, se e como o fazem. A segunda diz respeito à grande quantidade de bolsas de estudo não aproveitadas/absorvidas por egressos do EM em universidades, mais especificamente, as ofertadas pelo PROUNI e pelo Sistema de Seleção Unificada - SISU. De acordo com o Tribunal de Contas da União, são aproximadamente 31,5 % das bolsas do Prouni que ficam ociosas.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi um Questionário com 14 perguntas fechadas e 06 abertas, aplicado presencialmente ou online a um grupo de 471 alunos, 14 pais, 44 professores e 15 gestores. Referenciamos nos termos de Lopes (2004), a qual afirma e corrobora com Thiollent (1980) de que, epistemologicamente, não há neutralidade em nenhuma técnica de coleta de dados numa pesquisa científica. De todo modo, o questionário pareceu assertivo nos moldes desta pesquisa e embora seu caráter seja quantitativo, podemos dizer que os processos de aproximação com as escolas e seus sujeitos, as conversas e as entrevistas, mesmo que assistemáticas, tornaram-se elementos que colaboraram nos procedimentos de estudo, observação e análise dos fenômenos em caráter mais qualitativos.

Dividimos o trabalho em apenas três partes: uma para explicar a gênese. A segunda para trabalhar a grande quantidade de dados originadas da pesquisa e a última, para breves considerações acerca do objetivo, qual seja, o de investigar a percepção de alunos, professores, gestores e pais de alunos do EM acerca do ENEM. Em outras palavras, pretendemos escutar o que essas *personas* envolvidas diretamente ou indiretamente nos espaços escolares sabem, pensam e esperam do Exame. Interessa-nos, sobremaneira, a percepção destes sujeitos por entender, nos termos de Penna (1993), que o ato de perceber, entendido como um ato de conhecer através dos sentidos, objetos e situações, é um ato que implica como condição necessária a proximidade do objeto no espaço e no tempo, bem como a possibilidade de lhe ter acesso direto e imediato.

A GÊNESE

De acordo com a base de dados do governo brasileiro, o ENEM foi criado em 1998 e teve por objetivo inicial avaliar anualmente o aprendizado dos alunos do Ensino Médio em todo o país e auxiliar o Ministério da Educação - MEC na elaboração de políticas de melhoria do ensino brasileiro por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs do Ensino Fundamental e Médio. A primeira iniciativa de avaliação geral do sistema de Ensino Médio implantado no Brasil. No documento básico do ENEM, encontra-se a formulação de uma Matriz de competências que foi elaborada a partir da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, dos PCNs e das Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, entre outros documentos.

Originalmente, essa Matriz indicava cinco competências e 21 habilidades relacionadas aos conteúdos do Ensino Médio. Vale, então, lembrar, em seguida, as cinco competências:

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica; Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade socio-cultural. (BRASIL, 1999, p. 8)

As cinco competências se traduziam em objetivos gerais que o aluno deveria alcançar durante a execução da prova. Esses objetivos estavam ligados às 21 habilidades (objetivos específicos), cujo domínio conduziria à formação de competências. Na organização da avaliação, as 21 habilidades se desdobravam em 63 questões. A proposta era de que cada habilidade fosse representada por três questões: uma de menor complexidade, uma de grau mediano e outra com um nível mais elevado de dificuldade. Rapidamente, as escolas começaram a se adaptar a esse novo modelo de avaliação, diferentemente dos vestibulares que privilegiavam conteúdo propriamente dito. Acontece, nesse ínterim, uma espécie

de reformulação curricular silenciosa nos sistemas educacionais: a prioridade, que antes era dada aos conteúdos, agora dá espaço às competências.

No entanto, o Estado não desistiu de suas pretensões em relação ao Exame. Logo iniciou uma mobilização nas universidades brasileiras na tentativa de incluir o ENEM no processo de seleção do ES. A avaliação logo popularizou-se com o interesse dos alunos em ingressar ao ensino superior sem custo algum. A adesão das Universidades foi o grande salto para este processo. No primeiro ano de teste somente 2 universidades em todo o território nacional aderiram a proposta e o número de inscritos não chegou a 200.000. Já em 2017, por exemplo, o número foi de 7.600.000 inscritos aos testes com adesão de 500 universidades.

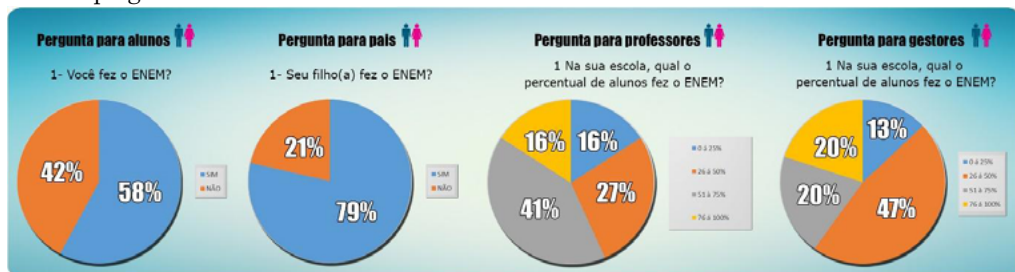
De todas as formas, o que pretendemos ressaltar é que o Exame passou por um movimento de reformulação, que aos olhos dos números de inscritos parece ter atraído os jovens para o Exame, pois enquanto o objetivo era o de regular a educação não o fazia de forma atrativa. A seleção parece ter sido uma estratégia válida no sentido de atrair os alunos para o ENEM. Utilizar os resultados do Exame são, ao nosso ver, outra questão paralela a ser resolvida pelo poder público.

DADOS

Em todos os momentos da pesquisa, nos guiamos pela hipótese de que existe no meio educacional uma (des) (in) formação sobre o que é e para que serve, de fato, o ENEM e que esta falta de informação acarreta ao aluno do terceiro ano do EM, principal interessado, o não aproveitamento das possibilidades de uso da nota do Exame. De acordo com os dados podemos perceber que, de fato, nem todos os alunos fazem o ENEM. Dos 471 alunos respondentes ao nosso questionário, apenas 58% fizeram o Exame.

De acordo com os dados das pesquisas dos professores e gestores, os números se assemelham, o que evidencia uma sincronia nas informações sobre os números reais dos alunos participantes. Por outro lado, 79% dos pais afirmaram que seus filhos participaram do Exame, embora seja importante observar que o número de pais respondentes não equivale ao número de alunos pesquisados, o que não nos dá equiparação entre os números totais.

Sobre a pergunta 01



Fonte: Dados da pesquisa dos autores.

Parece-nos prudente salientar que a sincronia dos dados entre alunos e professores reforça o caráter singular da questão da percepção, a qual sugere que quanto mais próximo do objeto, maior e melhor será a representação. Este dado é reforçado na pergunta número 5, onde o aluno afirma que as informações sobre o ENEM são oriundas dos professores (35%).

Dos quatro grupos de respondentes, o aluno parece o mais numeroso e representativo, principalmente se levarmos em consideração que o questionário foi aplicado após o Exame. Professores, pais e gestores juntos tiveram um número de respondentes (13,42% do total de respondentes: 44 professores, 14 pais e 15 gestores) bem menos representativo, o que nos leva a considerar as respostas dos alunos como mais volumosa.

Cabe ressaltar que os questionários aplicados aos alunos correspondem ao número de questionários entregues para que eles próprios levassem a seus pais e os devolvessem na data estipulada pelos pesquisadores.

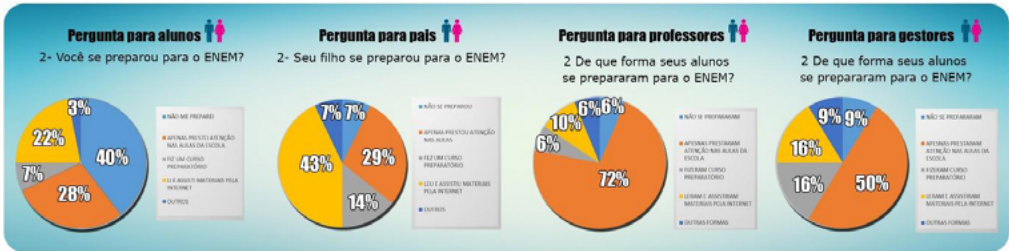
Logicamente não esperávamos um retorno em sua totalidade, mas nos surpreendeu negativamente o retorno de apenas 14 questionários, o que representa não mais que 3% do total. Este resultado sugere ou uma dificuldade logística ou de agenda entre pais e filhos ou um desinteresse generalizado dos pais para com a vida estudantil de seus filhos.

Este último aspecto, se confirmado, corroboraria com nossa hipótese de desinformação, e, por consequência, o não engajamento dos pais nas atividades curriculares e extracurriculares de seus filhos. Por conta dos números díspares ao longo da análise dos dados encontraremos em determinadas discussões, dissonâncias, as quais tentaremos evidenciar ou traduzir elucidativamente.

De todas as formas os índices apontam para o fato de que o Exame, mesmo que potencial para usos futuros através da nota, não representa para a comuni-

dade escolar unanimidade na sua execução, o que sugere de imediato ausência de informação ou descrença na conquista pela boa nota.

Sobre a pergunta 02



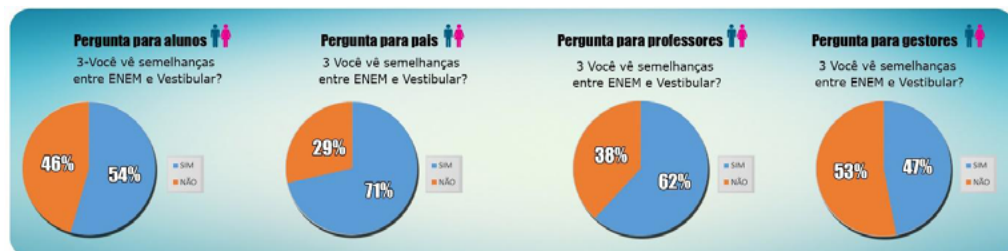
Fonte: Dados da pesquisa dos autores.

De acordo com os dados da segunda pergunta, é possível aferir que grande parte dos alunos disse não ter se preparado para o ENEM. Se juntarmos a opção de resposta 1 e 2, teremos 60,25% das respostas que sugerem não ter nenhum tipo de preparação. Os itens 3 e 4, (15,87 %) afirmam ter feito algum tipo de preparação. 11% dos respondentes afirmaram ter o aluno participado de curso preparatório. 23% leu e assistiu materiais pela internet. Uma das perguntas que surge com estes dados é a seguinte: será que prestar atenção nas aulas é suficiente para se preparar para este Exame, levando em consideração que as médias anuais não ultrapassam a nota 5? As respostas sugerem que professores e gestores estão, de fato, preparando os alunos para o Exame. Os dados dos professores reforçam sobremaneira esta informação. Dos respondentes, 72% afirmam que os alunos estão se preparando ao prestar atenção em suas aulas.

Parece haver, aqui, uma discrepância entre a resposta de alunos e de professores, algo que pode ser melhor explorado e ampliado em pesquisas futuras ou complementares. O que podemos afirmar por ora é que, de um lado, o aluno diz “que não está preparado” e de outro lado, o professor diz “que prepara”. Os resultados do Exame elucidam parcialmente esta questão dicotômica. Utilizando uma das perguntas de nossa pesquisa, podemos observar que esta dicotomia se encontra no discurso da comunidade escolar. Trata-se da resposta à pergunta 11: “Você acredita que fazer o EM lhe deu segurança para prestar o ENEM?” Observamos que 53% dos respondentes afirmaram que não. Esta informação sugere que prestar atenção nas aulas não tem sido suficiente para obter uma boa performance no ENEM, o que, de fato, as médias nacionais já sugerem.

Em outras palavras, registramos aqui uma pergunta que pode ser respondida em momento oportuno e com instrumento adequado: “Os alunos não fazem o Enem por que não se preparam ou não se preparam por que não farão o ENEM?”

Sobre a pergunta 03



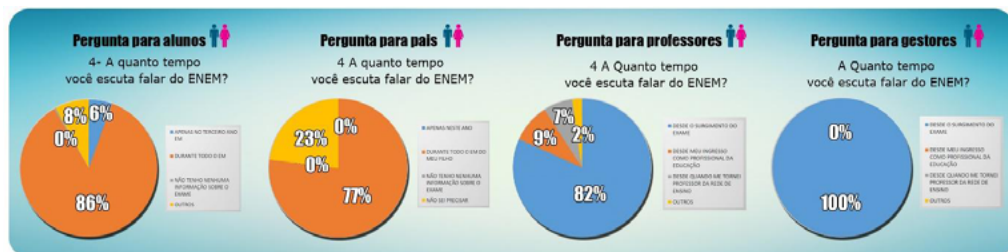
Fonte: Dados da pesquisa dos autores.

Os dados coletados da pergunta 3 evidenciam a percepção dos pesquisados, que ENEM e vestibular são semelhantes (58% na média geral das quatro categorias) e este fato sugere que esta informação não é desenvolvida na comunidade escolar de forma satisfatória, muito embora esperava-se que os envolvidos na pesquisa conseguissem diferenciar os dois exames por suas naturezas, o ENEM avaliativo e seletivo e o vestibular, apenas seletivo, fato não evidenciado nem mesmo pelos gestores e professores. Outro aspecto que poderia vir à tona nesta discussão é o fato do ENEM privilegiar as habilidades, como a interpretação, enquanto o vestibular evidencia a memória. Outra diferença é o fato de o ENEM ser, atualmente, o maior concededor de bolsas de estudo por mérito. Embora os dois funcionem como sistemas avaliativos, as diferenças são profundas.

De forma geral, as três perguntas deste bloco sugerem que não há uma preocupação geral em fazer o Exame e que a preparação quase não existe de maneira sistematizada e focada no ENEM. Parece ficar claro que essa informação não é trabalhada no meio educacional de forma a evidenciar as diferenças e semelhanças dos dois exames e os benefícios que o bom desempenho no Exame pode trazer em cada um deles.

As quatro questões subsequentes abordam o que a comunidade escolar sabe sobre o ENEM. A pergunta 4 sugere que esta informação é de conhecimento geral, tendo-a desde a origem do Exame, no caso de professores e gestores, e durante o EM, no caso de pais e alunos. Podemos afirmar que o tempo de exposição à informação foi, em tese, suficiente para que se soubesse da existência e da importância.

Sobre a pergunta 04



Os dados sugerem que a informação sobre o ENEM circula, de fato, por toda comunidade escolar e durante todo ou quase todo o EM. Assim, o aluno sabe que existe o Exame, muito embora não necessariamente o faça. Podemos tecer algumas considerações. O aluno que faz o Exame, o faz para conseguir bolsa de estudo e o aluno que não faz demonstra não ter interesse em ingressar no ES. A percepção aqui exposta se revela também pelo contato direto dos pesquisadores com os alunos em sala de aula. Uma hipótese que nos parece válida investigar tem ligação com a facilidade de ingresso no ES pela modalidade de Ensino à Distância - EaD, pelo barateamento causado pela expansão das Instituições de ES e pela facilitação dos processos seletivos.

A pergunta 5 é muito importante: “De que forma você recebeu informação sobre o ENEM?”. Podemos perceber que os alunos recebem a informação basicamente por três vias: professores, mídias sociais e TV ou rádio. 36,75% afirmam que receberam as informações do ENEM via TV e rádio. 35,5% dos respondentes ouviram falar sobre o Exame por mídias sociais. 10,5% pelos professores.

Se isolarmos as respostas dos alunos, vamos ver que 35% deles afirma ter recebido informação através dos professores e que, por sua vez, os professores recebem as informações principalmente TV e rádio e mídias sociais, 75% somando os dois.

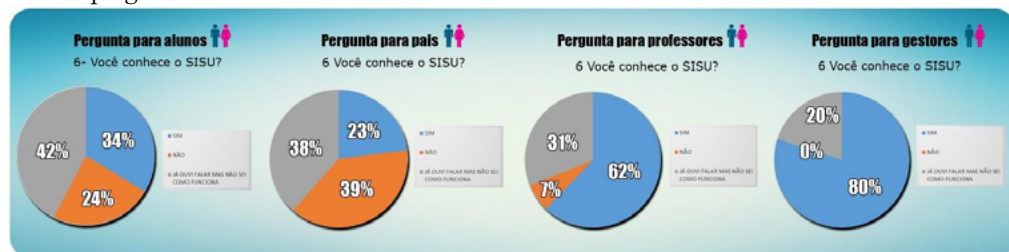
Os dados que mostram que o professor é uma das fontes mais ouvidas representa algo positivo, pois era de se esperar que, por ter mais contato direto com o aluno o informasse com maior intensidade. Em contrapartida, o professor

não parece ter uma via formal para receber informações sobre o Exame, pois, de acordo com os dados apenas 9% dos professores afirmou receber informações provenientes da equipe administrativa da Gerencia de Ensino. Ou seja, tem como fonte a mídia social e a TV e rádio, 75% no total. Os diretores também parecem receber a informação pelas mídias sociais, TV e rádio: 80%. Isto nos faz pensar que não haja políticas e ações de incentivo e acompanhamento do aluno durante e após o término do EM para fazer e aproveitar os benefícios de uma boa nota do ENEM. Lembramos que para utilizar a nota para PROUNI e SISU, as notas precisam ser altas para que o aluno possa ter êxito na absorção da bolsa de estudos. O que nos parece é que a informação chega, em maior medida, acidentalmente até a comunidade escolar.

Sobre as perguntas 6 e 7, podemos depreender que ambos os programas, SISU e PROUNI, são conhecidos por percentuais semelhantes: 49,5% e 60%, em contagem geral dos respondentes. O percentual dos que responderam que “*Ouviiu falar*”, mas não sabe como funciona: 33% e 32%, parecem revelar uma consonância com o fato de tantos alunos (42%) não fazerem o Exame. O aluno parece ter a informação sobre o que é o ENEM, muito embora não saiba quais as consequências em termos de classificação para as referidas plataformas governamentais. O percentual dos que responderam “Não conhecer o SISU” foi de 17,5% e “PROUNI” de 7%, o que demonstra um índice bastante elevado sobre uma população que deveria ter tido contato com a informação. Uma das informações que nos surpreendeu foi a de que 7% desconhece e 31% ouviu, falar mas não sabe como funciona o SISU. Quanto ao PROUNI, 7% não sabe e 24% ouviu falar, mas não sabe como funciona.

Esses dados nos levam a fazer algumas inferências: se o aluno recebe informação do professor e o professor não tem a informação, teremos a quebra na transmissão dela mesma e uma lacuna para a tomada de decisão. Na mesma direção, gestores desconhecem ou não sabem sobre os programas. 20% ouviu falar, mas não sabem como funciona.

Sobre a pergunta 06

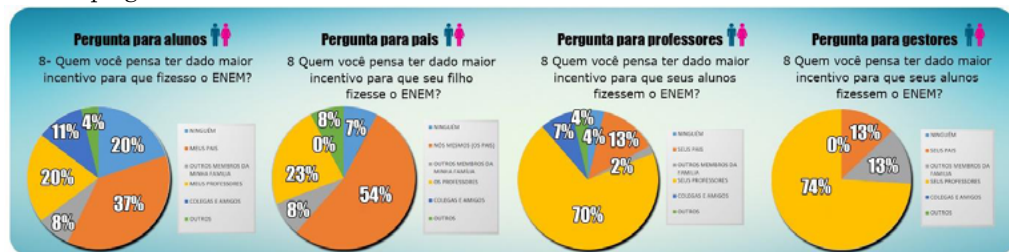


Fonte: Dados da pesquisa dos autores.

As perguntas subsequentes versam sobre o que se pensa sobre o Exame. Objetivamos mapear as percepções da comunidade escolar sobre os processos de elaboração do pensamento sobre a relação entre informação e tomada de decisão. Para os alunos, os maiores incentivadores foram os pais: 37%. Com 20% cada, aparecem os professores e ninguém incentivou. 11% foram colegas e amigos. 8% foram membros da família, os mais expressivos. Para 54% dos pais, são eles mesmos os que deram maior incentivo. Ainda para 23% dos pais, são os professores os maiores incentivadores. Para professores e gestores, respectivamente, 70 e 74% acreditam serem eles mesmos os maiores incentivadores. Apenas 13% deles acreditam serem os pais os incentivadores.

Os dados apontam para uma percepção de que cada personagem da comunidade escolar esteja fazendo sua parte para o sucesso do aluno no Exame. Podemos ressaltar nesta análise que o professor acredita ser o maior incentivador, enquanto o aluno percebe o pai nesta figura, o que nos parece dissonante, pois o professor poderia ser, de fato, o maior incentivador por portar mais condições de acesso à informações e ter contato direto com o aluno em ambiente estudantil.

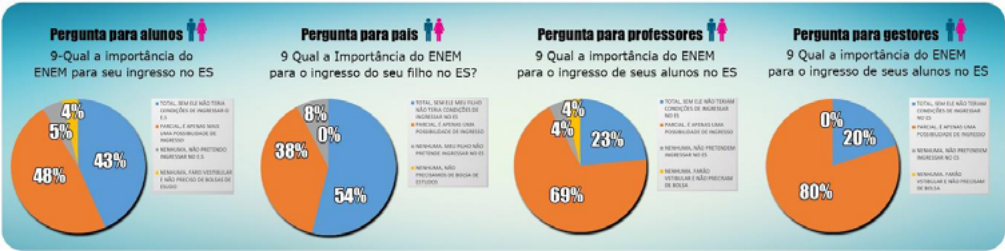
Sobre a pergunta 08



Fonte: Dados da pesquisa dos autores.

De acordo com a pergunta 9, a importância do ENEM para o ingresso no ES é representativa. Para 48% dos alunos o ENEM é parcialmente importante para o ingresso e 43% afirma ser o ENEM totalmente importante para o ingresso no ES. Neste mesmo sentido, 54% dos pais assumem o ENEM como de total importância para o ingresso e 38% como parcial. Para professores e gestores, 69 e 80% afirmam ter o ENEM importância parcial. Para estes últimos, 23 e 20% acham o ENEM de total importância. Em outras palavras, sem ele não teriam condições de ingressar no ES. O que podemos interpretar é que, mesmo não sendo o ENEM a única maneira de ingresso no ES, para alunos de instituições públicas, a oferta de bolsas pelo Prouni e SISU, utilizáveis exclusivamente com a nota do ENEM, se torna fundamental para a sequência dos estudos.

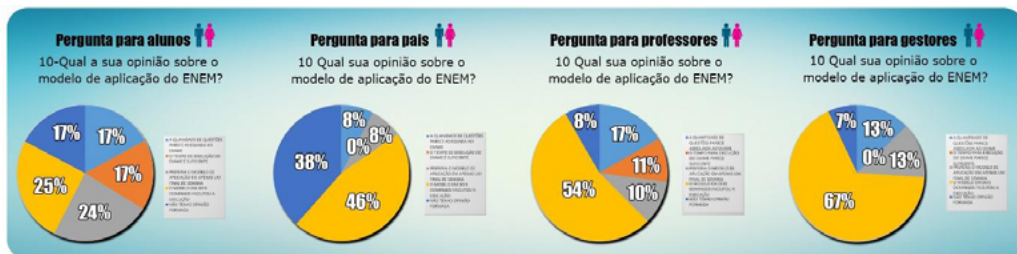
Sobre a pergunta 09



Fonte: Dados da pesquisa dos autores.

Sobre a questão 10, as opiniões mais expressivas entre pais, professores e gestores se concentram em duas respostas, a de que o Exame feito em dois domingos facilitou a execução dela mesma e a outra é a de que não possui opinião formada, pois, claro, não são eles mesmos que participam da avaliação. Quanto aos alunos, podemos perceber uma divisão quase equânime entre as opções. O quadro abaixo apresenta os dados que coloca os benefícios de fazer o Exame em dois domingos com pequena margem na dianteira. 24% dos respondentes afirmam preferir o Exame em apenas um final de semana.

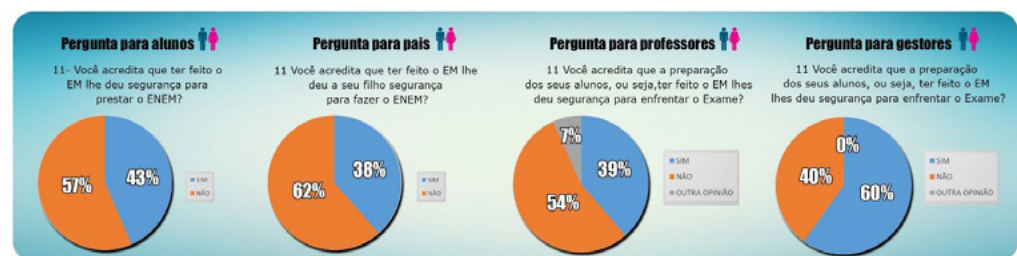
Sobre a pergunta 10



Fonte: Dados da pesquisa dos autores.

A última pergunta do bloco sobre o que a comunidade escolar pensa sobre o ENEM é a pergunta 11. Ela inquiriu se o EM lhe deu segurança para prestar o ENEM. Para os alunos 57% acreditam que não foi suficiente e 43% sim. Para os pais, 62% não e 38% sim. Para os professores 54% não e 39% sim. Para os gestores 40% não e 60% sim. De todas as formas parece que o EM divide opiniões sobre a segurança dá ao aluno quando vai fazer o Exame. Muitos gestores geram iniciativas para melhor preparar seus alunos, através de “aulões”, simulados e outras formas citadas por eles em seus questionários, além da estrutura curricular disponibilizada durante o ano. Se considerarmos os 57% dos alunos que disseram não estar seguros e aproximarmos os 58% que fazem o ENEM temos uma similaridade muito grande entre a falta de segurança e a quantidade de participantes. Restaria saber se o pessoal que se sente seguro é aquele que faz o Exame ou o que não faz.

Sobre a pergunta 11



Fonte: Dados da pesquisa dos autores.

Os dados apontam, de acordo com as perguntas 13, 14 e 15, para o fato de que os alunos não saem do EM preparados para o Exame. Entre professores, alunos e pais os índices chegam a aproximadamente 60% de descrédito do EM como forma de preparar o aluno. Mesmo entre os gestores o índice chega a 40%, o que nos faz pensar em pelo menos três perguntas sobre fazer ou não o ENEM:

42% dos alunos respondeu não fazer a prova. Então o aluno não faz o Exame por que não está preparado/não se sente seguro? Não faz por que não tem informação? Ou não faz por que não quer fazer faculdade?

Sobre as perguntas do bloco “O que esperam” podemos ainda acrescentar: 64% dos alunos esperam ingressar em programas de bolsa de estudo. 25% objetiva testar seus conhecimentos. O índice geral aponta para um percentual que supera os 70% o ingresso em programas de bolsas de estudo. Em outras palavras, o redirecionamento estratégico do governo para utilização da nota chamou atenção da comunidade escolar. As IES particulares despertaram evidente interesse em absorver alunos com bolsas parciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS⁶⁴

A sistematização dos achados referentes ao objeto em questão, o ENEM, nos deu uma quantidade significativa de pontos para analisar e aprofundar em futuras pesquisas, objetivo expresso deste GP. Salientamos algumas das ponderações mais relevantes de todo o processo da pesquisa, desde a coleta dos dados, até o processo de tabulação e depuração, bem como do trabalho em equipe para chegarmos a este momento.

Os números que apontam para o fato de apenas metade dos alunos participarem do Exame já demonstram que nossa hipótese, qual seja, a de que existe na comunidade escolar uma (des) (in) formação sobre o que é e para que serve, de fato, o ENEM e que esta falta de informação acarreta ao aluno do terceiro ano do EM, principal interessado, o não aproveitamento das possibilidades de uso da nota do ENEM, recebe força. Os diversos dados oriundos das pesquisas demonstram que a informação não é sistematicamente trabalhada no ambiente escolar e chega, muitas vezes, de forma acidental no seio da escola.

Um aspecto positivo a ser ressaltado é que a estratégia do governo para atrair um grupo cada vez mais numeroso de alunos para o ENEM teve efeito. De acordo com os dados, quase 80% dos alunos afirma saber e esperam que o ENEM os leve ao ES. Desta forma a função avaliadora se torna subliminar e não central e o fato de os alunos participarem do ENEM se dá pela troca, ou seja, a oportunidade de ingressar na universidade com bolsas parciais ou totais e ainda ingressar em universidades públicas e gratuitas com sua nota.

⁶⁴ Este capítulo é recorte de ampla pesquisa e, nesta ocasião, apontamos somente aspectos mais imediatos e importantes para lançar questões/análises sobre o objeto em questão.

Cabe-nos sugerir aos órgãos que regulam a educação brasileira uma urgente sistematização na entrega de informações básicas para toda a comunidade escolar, alunos, pais, professores e gestores, sobre o ENEM, o PROUNI, o SiSU, as notas de corte e tudo que impacta no processo de tomada de decisão para que o aluno faça o Exame e possa usufruir de todas oportunidades que ele traz.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, 2009. MEC/INEP. Portaria No - 109, DE 27 DE MAIO DE 2009. DOU de 28/05/2009 (nº 100). Revogada pela Portaria MEC nº 807 - DOU 21/06/2010. (vigência). Disponível em: Acesso em: nov. 2019.
- LOPES, M. I. V. **Pesquisa em Comunicação: formulação de um modelo metodológico**. São Paulo: Loyola, 2014.
- MEC - Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio**. Parecer CEB No.15/98, Relatora Conselheira Guiomar Namó de Mello, Aprovado EM 01/06/98. Brasília: CNE - CEB 1998.
- PENNA, A. G. **Percepção e realidade**: introdução ao estudo da atividade perceptiva. 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 195-205, abr./jun. 2011. Editora UFPR.
- SANTOS, G. A.L.C e CONCORDIDO, C.F.R. **Um estudo sobre o impacto das provas do ENEM nas aulas de matemática**. IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação. 2015.
- THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1980.

CONTEXTO HISTÓRICO DO *EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)*: EVOLUÇÃO E IMPACTOS

Priscila Braga⁶⁵

INTRODUÇÃO

O cenário educacional vem sendo objeto de estudo e muitas mudanças. Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), iniciou-se nas instituições de ensino um grande processo de ajustes no currículo, na matriz, nas metodologias, além de corroborar para a reflexão e aprimoramento do sistema de avaliação.

A BNCC, documento normativo que estabelece os direitos de aprendizagem, conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidos no decorrer da escolaridade básica, fomentou discussões e um novo olhar para os processos educacionais. Considerada por Luckesi (2011) como um componente do ato de avaliar, todas instituições de ensino foram impulsionadas a rever e aprimorar os processos avaliativos.

Esse movimento de reflexão e alterações do cenário educacional também contribuiu para que a avaliação externa se tornasse objeto de estudo e ponderações. Além dos avanços conceituais, teórico-metodológicos trazidos pela BNCC, hoje as escolas estão diante do grande desafio de avaliar competências, conhecimentos, novas habilidades, atitudes e valores e preparar os alunos para realização de exames em grande escala baseados em outras matrizes de avaliação. Para Fundação Lemann (2021), **“uma das características centrais da BNCC é a aprendizagem na lógica das competências e do desenvolvimento integral, para tanto, é de grande importância que o quadro conceitual das avaliações em larga escala no país incorpore essa perspectiva na sua estrutura.”**

Diante disso, o objetivo deste capítulo é trazer alguns excertos para a reflexão do ato de avaliar e oferecer um contexto histórico do Exame Nacional do Ensino Médio, Enem, sua evolução e os impactos dessa avaliação. Depois de mais de duas décadas em vigor, a proposta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é trazer um novo Enem que promete suprir as necessidades criadas pelo Novo Ensino Médio, que estará completamente implementado até 2024.

⁶⁵ Mestrado em Linguística Aplicada (UNITAU). Pedagoga, psicopedagoga, coach. Membro da Sociedade Latino Americana de Coaching (SLAC). CV: <http://lattes.cnpq.br/9230840357976960>

DESENVOLVIMENTO

Para discutir sobre o *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*, é preciso retomar o sentido da palavra AVALIAR. Considerada um dos componentes do ato pedagógico, avaliar é tema de muito estudo, divergências de opiniões e posturas ideológicas, epistemológicas, e, conseqüentemente, pedagógicas entre os educadores. Como base teórica, este capítulo será pautado nos conceitos de Luckesi (2011) e Vasconcellos (2005).

Luckesi (2011) conceitua avaliação como um ato de investigar a qualidade do seu objeto de estudo e, se necessário, intervir no processo de aprendizagem. Para o autor, avaliar é investigar e, posteriormente, intervir. Centrado no presente, utilizando o passado como subsídio, o autor aponta o ato de avaliar como uma compreensão da realidade e planejamento de ações futuras. Para o avaliador importa se o avaliado pode aprender ainda ou até aprender mais do que já aprendeu; mas, sobretudo, para o que ele aprendeu.

Em síntese, interessa obter o estado de desempenho de hoje, utilizando o passado como fonte explicativa do presente para subsídio do plano de ação futuro.

O ato de avaliar está centrado no presente e voltado para o futuro. Ao educador que avalia interessa investigar o desempenho presente do educando, tendo em vista o seu conseqüentemente desempenho. Por isso, interessa-lhe ter o diagnóstico (“o retrato”) do que o estudante já aprendeu, mas também do que necessita aprender ainda. (LUCKESI, 2011, p. 182)

O autor destaca que para resultados insatisfatórios, é fundamental refletir sobre os fatores condicionantes para a aprendizagem, entre eles, disfunção emocional, carência de pré-requisitos, qualidade das atividades docentes, condições físicas e administrativas, assim como o material didático. Luckesi (2011, p. 183) aponta que todos esses fatores interferem no processo de aprendizagem e, com isso, reforça que a aprendizagem não depende exclusivamente do próprio educando nem, com exclusividade, do próprio educador. Com isso, ressalta que a avaliação só cumpre seu papel quando é avaliado e traçado planos de ação que contribuam para os resultados.

A avaliação da aprendizagem está a serviço desse projeto de ação e configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados. (LUCKESI, 2011, p. 175)

Assim como Luckesi reflete a avaliação como um diagnóstico de intervenção, Vasconcellos (2005) indica que o ato de avaliar implica dois processos estruturados e intrínsecos: diagnosticar, considerado como o ato de avaliar propriamente dito, e intervir, tendo como base o diagnóstico. Com isso, a partir da análise desse instrumento diagnóstico, se comprometer a criar estratégias para superar as dificuldades apresentadas. A avaliação não pode ser vista apenas como produto do processo de aprendizagem, o percurso continua. Segundo o autor, avaliar significa mudança de paradigma, posicionamento, visão de mundo e valores. Trata-se da tarefa de ressignificar a avaliação (rearticulação entre o discurso e a prática) e consequentemente mudança de conduta diante dos resultados.

Com as mudanças impostas pela Base Nacional Comum Curricular, a metodologia de aula e o processo avaliativo, o papel da escola, do aluno da família também alteraram. Atualmente a avaliação assume um papel de transformar, sempre envolvida com a aprendizagem e a formação integral do aluno, um olhar para a totalidade do indivíduo. A abordagem de Luckesi (2011, p. 294) confirma a ideia de que o ato de avaliar não soluciona nada, mas somente retrata a qualidade de uma situação. Os atos avaliativos são efetivos aliados na obtenção do sucesso nos resultados e na democratização do ensino.

Pode haver mudança no conteúdo e na forma de avaliar, pode haver mudança na metodologia de trabalho em sala de aula e até na estrutura da escola, e, no entanto, não se tocar no que decisivo: intervir na realidade de transformar. Se não houver re-enfoque da própria intencionalidade da avaliação, de pouco adiantará. (VASCONCELLOS, 2005, p. 44)

Vasconcellos (2005) instiga os educadores a pensarem na avaliação como uma prática de mudança por uma práxis transformadora. Pensar, estudar, refletir os processos avaliativos são fundamentais para consolidar a avaliação como um dos componentes do ato pedagógico. O autor indica a avaliação como um caminho a ser percorrido com a visão de aprender com as práticas de mudanças, procurar tirar lições, ajudar a socializar, valorizar, validar práticas, criticar, superar contradições e explorar possibilidades ainda desconhecidas.

De acordo com Vasconcellos (2005), não há como desassociar avaliação de intencionalidade. É pensar a avaliação como compromisso com a aprendizagem de todos por uma intencionalidade, no uso que se faz com os resultados da avaliação: intervir na realidade a fim de transformá-la.

A avaliação é apontada como um instrumento de coleta de dados para avaliação da aprendizagem na escola e possibilita avanços significativos. Vasconcelos (2005, p. 43) nos desafia a refletir que a intencionalidade do processo avaliativo é determinante: “se os instrumentos não forem utilizados para captar as necessidades dos alunos e superá-las, continuar-se-á orbitando o mundo da nota”.

A avaliação, sendo diagnóstica, formativa ou somativa, traz uma intencionalidade muito divergente da avaliação externa em larga escala. Para Vianna (2003, p. 09), a avaliação educacional externa, especialmente a partir dos anos 90, passou a ser usada, no contexto brasileiro, em diferentes níveis administrativo, como tentativa de encontrar um caminho para a solução dos problemas educacionais.

No domínio da avaliação das aprendizagens dos alunos os esforços têm-se centrado muito mais nas avaliações externas do que nas avaliações internas, na expectativa de obter informação confiável acerca do que os alunos sabem e de contribuir para melhorar a qualidade do ensino e das escolas. (FERNANDES, 2009, p. 111).

Diante da falta de indicadores que sinalizassem o desempenho dos alunos do Ensino Médio, a possibilidade de uma avaliação ao término do Ensino Médio provocou grande expectativa. As instituições educacionais perceberam que faltavam insumos para certificar as competências e habilidades dos alunos que finalizam o Ensino Médio.

Sendo assim, com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos concluintes do Ensino Médio, em 1998, iniciou-se a aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Diante de grande expectativa, com 63 questões e aplicação em um único dia, a primeira edição do exame nacional obteve 157,2 mil inscritos e 115,6 mil participantes. Segundo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), inicialmente o exame permitia ingresso à duas instituições de educação superior e, entre os inscritos, 53% tinham 18 anos de idade ou menos, e 9% vinham de escolas públicas.

Vianna (2003, p. 40) retrata que “a louvável ideia do Enem traz problemas que merecem discussão, a começar pelo nome, Exame Nacional do Ensino Médio”. Destaca que a prova poderia ser um eficiente instrumento de avaliação e mais apropriado para a clientela, assim como, para as instituições de ensino superior. Assim, em 1999, a segunda edição, com mais credibilidade, tem aderência de mais 91 universidades, totalizando a possibilidade de ingresso à 93 instituições do Ensino Superior. Em 2000, com aumento do investimento, observadores de secretarias estaduais de educação e credenciados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) passaram a acompanhar o exame.

Cada vez mais consolidado, em 2001 as inscrições passaram a ser pela internet e no ano seguinte, com 1.829.170 inscritos, ampliou-se os locais de aplicação da prova para 600 municípios. Já em 2003, a sétima edição, com o objetivo de mapear o perfil dos participantes, sugeriu uma inscrição mais detalhada com questionário socioeconômico. Outro ponto de mudança significativa foi a identificação dos “treineiros”, que representavam 19% do total de 1.882.393 inscritos.

Como porta de ingresso às universidades, em 2004, a nota do Enem passou a ser utilizada pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) para concessão de bolsas de estudos integrais e parciais aos participantes. Diante do incentivo de ingresso às universidades, a 9ª edição, em 2005, com 3 milhões de inscritos e 2,2 milhões de participantes, os resultados passaram a ser divulgados por escola e o número de município participantes passou de 608 para 729.

Em 2006, o Enem se tornou acessível a todos. Pela primeira vez, os participantes com renda familiar de até dois salários-mínimos passaram da metade do público que fizeram a prova, somando 53,7%.

Com mais de 1.300 municípios com aplicação, a décima edição do Enem, mais de 70% dos 3.584.569 inscritos realizaram o exame para ingressar à faculdade. Em 2008, uma década da implantação, o exame passou a ser considerado como processo nacional de seleção para ingresso ao ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular em algumas instituições. Com aplicação em 1.437 municípios, ao completar dez anos, o exame ganhou destaque na agenda educacional brasileira por contribuir com a reorganização e reforma do currículo do Ensino Médio, auxiliar na democratização do acesso ao ensino superior e, em última instância, contribuir com a melhoria da qualidade da educação básica.

Em 2009, nasce um novo Enem. O Ministério da Educação propõe reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio e aponta como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. A prova de caráter disciplinar, passou de 63 questões e aplicação em um único dia, para 180 questões (45 para cada área do conhecimento) com aplicação em dois dias. Outro ponto de destaque é a divulgação das matrizes de referência reformuladas com base nas Matrizes de Referência do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

A edição de 2010, trouxe melhorias no sistema de inscrição, Inep começou a coletar dados sobre deficiência ou condição especial dos inscritos. No ano seguinte, mais de 20 mil participantes com alguma deficiência tiveram direito a atendimento especializado. Já em 2012, iniciou o critério de isenção da taxa de inscrição do Enem para integrantes de família de baixa renda. Em 2013, tornou-se porta de acesso para todas as instituições de educação superior públicas. Quase todas as

instituições federais passaram a adotar o Enem como critério de seleção. Além disso, a nota do exame passou a ser utilizada como critério na concessão de bolsas de estudos do programa Ciências sem Fronteiras.

Em 2014, o marco do ENEM foi o avanço internacional, pois a nota passou a ser utilizada para ingresso às Universidades de Coimbra e Algarve, em Portugal. Em 2015, passou-se a quantificar os alunos “Treineiros” e o Inep registrou que 12% dos 7.792.024 inscritos nesta classificação. Como medida de segurança, em 2016 passou a utilizar a coleta de dado biométrico durante a aplicação da prova e foi lançado o Aplicativo do Enem.

Entre 2009 e 2016, os participantes puderam obter o certificado de conclusão do Ensino Médio com as notas do Enem. Após consulta popular para melhorias, a partir de 2017, essa certificação passou a ser obtida por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja). A aplicação do exame passou a ser em dois domingos consecutivos e ficou ainda mais acessível com a estreia da videoprova em Libras para surdos e deficientes auditivos, entretanto, essa edição teve o menor número de inscritos confirmados desde 2013.

Em comemoração aos 20 anos, em 2018, Enem divulgou o novo logotipo do exame e um documentário histórico com uma série de cinco minidocumentários sobre os bastidores da prova. A partir desta edição, os participantes passaram a ter 30 minutos a mais para responder as questões de Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias, passando de 4h30 para 5h.

Em 2019, colocou-se em xeque a segurança das informações. Um dia após a aplicação do exame, o atual presidente do Inep na época, Alexandre Lopes, admitiu erros de inconsistências nas notas. Diante disso, o instituto realizou um reprocessamento no banco de dados para identificar os erros nas provas.

A partir de 2020, ano pandêmico, como projeto piloto, os participantes puderam escolher fazer o exame impresso ou digital, com provas aplicadas em computadores, em locais de prova definidos pelo Inep. Outro ponto de destaque é a reaplicação do exame, pois havia muitos alunos em infectados isolados e alguns estudantes do Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo, Região Metropolitana do Rio, conseguiram participar desta reaplicação porque foram impedidos de realizar a prova no dia agendado em função de uma operação policial.

Na última edição do exame, em 2021, as provas impressa e digital foram aplicadas no mesmo dia e contemplaram as mesmas questões e proposta de redação para as duas modalidades. Para 2022, o Ministério de Educação propõe implantar o Enem Seriado, uma prova anual e destinada para turma das 1ª, 2ª e 3ª séries. Depois de realizadas, será calculada uma média das notas que poderá ser utilizada

para o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), Prouni (Programa Universidade para Todos) e outros. Vale destacar, que o Enem Seriado terá as provas conforme o conteúdo de cada série e não comprometerá o Enem Regular, que será mantido e aplicado anualmente contemplando os conteúdos das três séries.

Para 2024, a nova estruturação do Ensino Médio aproxima o estudante da trajetória profissional que pretende seguir e reforça a necessidade de rever as diretrizes do Enem. O principal motivo dessa nova diretriz para o exame nacional, apresentada pelo Ministério da Educação, é democratização das oportunidades de acesso ao ensino superior, permitindo a mobilidade acadêmica e a reestruturação dos currículos do ensino. Com as mudanças do Ensino Médio, o Exame Nacional do Ensino Médio também precisa acompanhar esse novo formato de ensino por áreas de conhecimento e Itinerários Formativos.

Conforme aponta o Ministério da Educação, o Enem deve acompanhar os progressos e evolução da educação brasileira. Com uma matriz mais flexível, que valorize as habilidades de reflexão e avalie as aptidões do candidato para o curso escolhido, a proposta do Novo Enem é promover um modelo de prova com questões objetivas e dissertativas relacionadas com a área de conhecimento conforme escolha do estudante. Sendo assim, o candidato que realizar o Enem em 2024 terá questões conforme a área de conhecimento do curso que pretende cursar na universidade.

Outro ponto de destaque é que o candidato poderá obter um bônus na nota caso tenham realizado curso técnico integrado. Com a previsão de implementação do Novo Ensino Médio até 2023 (2º e 3º ano), o Novo Enem entrará em vigor em 2024, ao final do ciclo de implementação dos três anos do Ensino Médio.

Para 2023, o exame manterá o mesmo formato e matriz de referência de 2022. Será aplicado em dois dias e contará com duas provas e uma redação. Conforme aponta o Ministério da Educação, o Inep, responsável pela estruturação da prova, utilizará como matriz de referência o banco de questões e o Itinerário Formativo do novo Ensino Médio. Apesar dos avanços na definição da prova, ainda não foram definidas a quantidade de questões.

Os candidatos terão um dia de prova com questões comuns formuladas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a escrita de uma redação. Apesar do viés interdisciplinar, a prova terá ênfase em português e matemática. Com o objetivo de integrar a língua inglesa a outros componentes curriculares, também terá perguntas formuladas em inglês sobre outras áreas de conhecimento. O segundo dia de prova será destinado exclusivamente para a formação específica que os estudantes realizaram durante o Ensino Médio.

Segundo a Agência Nacional (2022), ao realizar a inscrição, os candidatos poderão escolher responder entre “questões de linguagens, ciências humanas e sociais aplicadas; matemática, ciências da natureza e suas tecnologias; matemática, ciências humanas e sociais aplicadas; ou ciências da natureza, ciências humanas e sociais aplicadas” (Agência Brasil, 2022).

Diante de todos os pressupostos, não há dúvidas de que é necessário manter o estudo dos impactos que essa mudança trará para a Educação Básica. Sanmartí (2009, p. 7) aponta que a “avaliação não somente mede resultados, mas também condiciona o que e como se ensina, sobretudo, o que aprendem os estudantes e de que forma eles fazem.”. É preciso repensar e aproximar o Enem da realidade das escolas básicas. É preciso repensar, planejar, diagnosticar as necessidades dos alunos e traçar um plano de ação a partir dos resultados. É preciso incorporar um planejamento reverso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>. Acesso em: 21 ago. 2022.

_____. Agência Nacional Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2022-03/mec-apresenta-diretrizes-para-novo-enem-que-sera-implementado-em-2024>. Acesso em: 21 ago. 2022.

_____. Serviços e Informações do Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/fazer-o-exame-nacional-do-ensino-medio>. Acesso em: 21 ago. 2022.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

LEMANN, Fundação. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/avaliacoes-alinhadas-a-b-ncc-para-a-melhoria-na-educacao>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender**. Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança por uma prática transformadora**. São Paulo: Libertad, 2005.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Avaliações em debate*: SAEB, ENEM, PROVÃO. Brasília: Plano Editora, 2003.

BULLYING NA ESCOLA: VIOLÊNCIA QUE MALTRATA OS SENTIMENTOS DO ALUNO

Rita de Cássia Araújo Pinheiro⁶⁶

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende retratar e despertar em todos, pais e educadores, sobre a alta incidência da prática de bullying entre estudantes, mostrando a importância da atuação da família e da sociedade na prevenção deste tipo de conflito, diagnosticando e tratando os possíveis danos à saúde e ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, além da necessidade em orientar a sociedade para o enfrentamento da violência juvenil.

O bullying se evidencia no ambiente escolar, entendemos este comportamento como uma forma de o indivíduo se reafirmar ou de se impor diante das regras da instituição e das pessoas com quem convive. Para o melhor entendimento do tema considera-se imprescindível abordar o conceito de bullying, descrever e apontar os conhecimentos acerca da agressividade no ambiente escolar, tendo como ponto de partida a própria raiz do termo, abordando algumas razões da agressividade.

Bullying é um termo originário da palavra inglesa *bully* e todos os países adotam o mesmo nome, que significa valentão, brigão, é uma relação de busca de poder em um ambiente escolar, gerando violência que pode ser de vários tipos, onde um grupo de alunos se diverte em função da humilhação de alguém, não levando em consideração a intensão de fazer o outro sofrer, até por que a pessoa que sofre o bullying não é capaz de fazer frente ao agressor, em geral ela está desfavorável (SILVA, 2010). Nesse sentido, Fante (2005, p. 28-29) define bullying como:

um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outros(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuações de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos, levando-o a exclusão, além

⁶⁶ Especialista em Gestão Administrativa Escolar (FEBSF). Professora de Língua Portuguesa (SEMED/Maceió - AL). CV: <http://lattes.cnpq.br/6368924807864128>

de danos físicos, morais e materiais, são algumas manifestações do comportamento bullying.

A agressão pode se dar verbal, psicológica, física ou pelo site (ciberbullying) onde a ofensa se faz de uma só vez, já que para se caracterizar o bullying a violência precisa ser intencional, repetitivo causando humilhações entre estudantes, é um problema que atinge a sociedade mundial.

Antigamente o bullying era tido como algo natural e ignorado ou não valorizado pelos adultos, o que vem mudando ao longo dos tempos. Mesmo sendo um fato antigo, ainda é desconhecido pela maioria da população pois as vítimas se sentem obstadas a procuram algum tipo de ajuda (Silva, 2006). Vários estudos realizados desmistificaram essa perspectiva, desde os anos 80 estudos científicos demonstraram que a prática do bullying pode ter consequências negativas imediatas e tardias para todas as crianças e adolescentes direta ou indiretamente envolvidos. Segundo Oliveira e Antonio (2006), nota-se que o bullying origina a partir de intimidações discriminatórias e prática frequente de violência no cotidiano escolar, versando sobre exclusão social intimidadora, opressora que machuca sem ter sido declarada de fato. Fante (2005, p. 16) afirma que

na maioria das vezes as vítimas sofrem caladas por vergonha de se exporem ou por medo de represálias dos seus agressores, tornando-se reféns de emoções traumáticas destrutivas, como medo, insegurança, raiva, pensamentos de vingança e de suicídio, além de fobias sociais e outras reações que impedem seu bom desenvolvimento escolar.

O bullying não pode ser visto como indisciplina do aluno dentro da escola, porque muitas vezes causa sérias consequências as vítimas e as famílias, como por exemplo; depressão, baixo autoestima, angústia, isolamento, evasão escolar, auto-deflagração, muitas apresentam comportamento agressivo, déficit de concentração, prejuízos no processo socioeducativo e nos casos mais extremos o suicídio. Capucho e Marinho (2008) apontam alguns identificadores que são comuns as vítimas de bullying, como por exemplo: a falta de vontade de frequentar a escola, apresentar resistência ao sair de casa, pedir para ser transferido de instituição, diminuição no rendimento escolar, chegar em casa com hematomas sem explicação, apresentar comportamento introvertido ou ficar agressivo sem motivo, ter os pertences danificados ou perdê-los com frequência.

Os primeiros casos de bullying foram detectados na Europa, onde grande parte da população demonstrou apreensão com a violência nas escolas. No Brasil,

o bullying ainda é pouco estudado, e por isso não é possível obter uma visão global do fenômeno para que possamos fazer uma comparação com outros países. As discussões no Brasil sobre o bullying são recentes. As primeiras pesquisas e artigos científicos sobre o assunto são de 2004 e 2005 (SOUSA, 2015). O que se pode afirmar é que em relação a outros países, estamos muitos anos em atraso em estudos e pesquisas e, consequentemente, em políticas públicas de prevenção e intervenção.

OS TIPOS DE BULLYING

Durante vários anos, o bullying foi motivo de preocupação entre professores e pais que se serviam de meios de comunicação para expressarem seus temores e inquietações sobre o que se vinha ocorrendo nas instituições escolares; essa prática pode ocorrer em território fora da escola, mas tem origem dentro das escolas.

Este cenário conta com três tipos de personagens, agressor que mostra o prazer de agressão e normalmente faz porque presenciou violências, a vítima que sofre a agressão e não denunciou com medo que a violência aumente e o mero expectador que assiste e aplaude ou fica calado por ter medo de ser perseguido sendo a próxima vítima. São quatro os tipos de praticante; a) aquele que não tem limites, por uma questão educacional em casa; b) aquele que não tem um exemplo educacional que associe autorrealização a cidadania; c) aquele que faz porque foi agredido, tem casos na família de doença em fase terminal, separação dos pais, etc.; d) e aquele que é a minoria dos casos, os que encabeçam e que obrigam os outros a cometer a agressão.

Existem dois tipos de categorias, os que se incubem (sentem a ausência do adulto) e os que têm resiliência, que é a capacidade tipo elástico que quanto mais estica, mais se fortalece. Segundo Myers (2015) há dois tipos de agressividade: a hostil que tem por finalidade apenas ferir a pessoa, sendo esta apenas emocional ou impulsiva (além de o indivíduo não obter vantagens após o ato); e agressão instrumental cujo objetivo é fazer mal apenas para se alcançar outro fim, sendo esta última planejada frequentemente. Ambos os tipos ocorrem em todos os níveis sociais, causando certos danos às pessoas.

AS VÍTIMAS DE BULLYING

As vítimas do bullying são na maioria das vezes aquelas pessoas frágeis ou muito sensíveis, que sofrem caladas frente ao comportamento de seus agressores o que acaba por dificultar o trabalho das autoridades escolares e dos pais.

Segundo Fante e Pedra (2008, p. 63) as formas de maus tratos empregadas nos atos de violência de bullying podem ser físicos, atos envolvendo “bater, chutar, beliscar”; verbal são atos de “apelidar, xingar, zoar; moral”, atitudes de “difamar, caluniar, discriminar”; sexual, atos de “abusar, assediar, insinuar; psicológico, intimidar, ameaçar, perseguir; material, furtar, roubar, destruir pertences; e virtual, zoar, discriminar, difamar, através da internet e celular”. As práticas de violência passam ser consideradas bullying quando são repetidas e frequentes com a mesma pessoa. Fante (2005) aponta que é preciso que nos coloquemos abertos ao diálogo e estabeleçamos uma relação de confiança com vítimas e agressores: “Como é que eu posso te ajudar?”, “Diga-me, vamos pensar juntos, o que nós podemos fazer para resolver essa situação?”. Assim, podemos auxiliar os envolvidos na violência a encontrar caminhos para a superação do problema. Não tendo esse controle, as consequências podem ser desastrosas e levando até mesmo ao que mais se teme que seja suicídio e homicídio. Nesse sentido, também comenta um estudioso do tema, Aramis Antonio Lopes Neto:

Há muita preocupação na relação entre bullying e problemas físicos e psicológicos, os mais diversos, que podem acometer com maior frequência tanto os alvos quanto os autores. Uma das maiores preocupações e objeto de diversos estudos internacionais, é a relação com as intenções suicidas e com suicídio de adolescentes (LOPES NETO, 2011, p. 26).

Observa-se que as consequências do bullying vão muito além do ambiente em que ocorrem. Para O bullying escolar segundo (GUARESCHI, 2008, p. 17):

É um fenômeno devastador, podendo vir a afetar a auto-estima e a saúde mental dos adolescentes, assim como desencadear problemas como anorexia, bulimia, depressão, ansiedade e até mesmo o suicídio. Muitas crianças vítimas do bullying desenvolvem medo, pânico, depressão, distúrbios psicossomáticos e geralmente evitam voltar a escola quando esta nada faz em defesa da vítima (GUARESCHI, 2008, p. 17):

Por isso, é imprescindível que os pais e professores estejam atentos às crianças em casa ou na escola, sejam elas vítimas do bullying ou autores do mesmo, a fim de que percebam o problema no princípio e atuem sobre ele imediatamente. Para que expostos, as vítimas ou agressores não sofram consequências graves advindas do bullying, pois, tais comportamentos de risco podem comprometer não apenas os vitimados ou agressores, mas colegas não agressivos, professores e

os responsáveis pelo apoio pedagógico da instituição, porque se tornam indivíduos em locais de risco constante. Isto porque não podemos pormenorizar o resultado de ações agressivas por parte dos autores, nem tampouco, qualquer alteração de comportamento por parte da vítima.

REPERCUSSÃO DO BULLYING NO BRASIL

É importante, evitar a agressão e diminuir os impactos minimizando os fatores que contribuem para a violência no ambiente escolar, a qual pode ser detectada desde a infância, como consequência de problemas familiares ou sociais. O Projeto de Lei 350/2011, lançado pela Câmara dos Deputados, apresenta o bullying como um fenômeno histórico-social no que se refere à violência, ocorrida por meio de condutas abusivas que diz respeito à humilhação recorrente com foco no ambiente escolar. Logo, esta lei dá ênfase aos atos praticados de forma repetida e que provoca abertamente humilhação ou mesmo exposição da vítima a estresses e situações vexatórias, além de interferências em seus estudos causando às vítimas danos emocionais.

Dois casos podem ilustrar nossas discussões. Eles são citados por Fante (2005) e demonstram com clareza os perigos enfrentados em situações de bullying.

Em janeiro de 2003, Edmar Ap. de Freitas, 18, invadiu a escola onde estava estudando, no município de Taiúva-SP, com um revólver na mão. Ele feriu gravemente cinco alunos e em seguida matou-se. Obeso na infância e adolescência, ele era motivo de piada entre os colegas. Em Remanso, Bahia, em fevereiro de 2004, um adolescente de 17 anos, armado com um revolver matou um colega e a secretária da escola de informática, onde estudou. O adolescente foi preso. O delegado que investigou o caso disse que o menino sofria algumas brincadeiras que ocasionavam certo rebaixamento de sua personalidade.

Essa prática de bullying por ser um comportamento agressivo, desrespeitoso e antissocial gera conflitos interpessoais e atos criminosos, cujas intervenções vão além da competência e capacidade das escolas.

O IBGE, em parceria com o Ministério da Saúde, na Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar de 2009, coletou dados importantes junto aos estudantes do 9º ano (8ª série) do ensino fundamental nos Municípios das Capitais Brasileiras e no Distrito Federal. Inicialmente foi levantado que 69,2% dos alunos disseram não ter sofrido bullying.

O percentual dos que foram vítimas deste tipo de violência, raramente ou às vezes, foi de 25,4% e a proporção dos que disseram ter sofrido bullying na maior parte das vezes ou sempre foi de 5,4%. O Distrito Federal com (35,6%) seguido por Belo Horizonte com (35,3%) e Curitiba com (35,2 %) foram às capitais com maiores frequências de escolares que declararam ter sofrido esse tipo de violência alguma vez nos últimos 30 dias.

Foram observadas diferenças por sexo, sendo mais frequente entre os meninos (32,6%) do que entre as meninas (28,3%). Quando comparada a dependência administrativa das escolas, a ocorrência de bullying foi verificada em maior proporção entre os escolares de escolas privadas (35,9%) do que entre os de escolas públicas (29,5%).

Sendo, no ambiente escolar que o bullying ocorre, ele deve ser transformado em ambiente de disciplina, amizade e cooperação, diferentemente de um ambiente de violência, sofrimento e medo.

ESCOLA NA PREVENÇÃO DO BULLYING

No processo de combate ao bullying, as instituições de ensino desenvolvem um papel fundamental. Assim, é necessário que o bullying seja visto na escola como uma doença que precisa de medidas de intervenção, com diálogos entre professores e alunos. Este relacionamento é de extrema importância para que haja confiança entre o profissional e os alunos. Para tanto, é preciso que os professores tenham treinamento e formação continuada para compreender e analisar os sintomas e como agir com os alunos diante um caso de bullying. Além da intervenção direta dos professores, a escola crie e organize projetos que estimule os talentos e valores dos alunos agressores, fazendo com que eles se sintam importante como as demais crianças.

Nesse sentido, Fante (2005) e Monteiro (2008) afirmam que a intervenção e prevenção do bullying numa determinada escola dependerá, essencialmente, da consciência da comunidade escolar de que o problema existe de fato e principalmente da relevância que as consequências possuem. Tornando o trabalho dos educadores em uma ação de efetivo tratamento dos alunos, demonstrando que as interações reproduzem respeito e transformam-se em experiências vividas necessárias e importantes para toda a vida. A criação de projetos preventivos em escolas de educação infantil e de ensino fundamental pode demonstrar ser medidas eficazes

na prevenção de vícios como consumo de drogas, álcool e na redução da violência social, já que o bullying tem a haver com a formação do indivíduo. Assim, ações de:

Envolvimento de professores, pais e alunos é fundamental para a implementação de projetos de redução do bullying. A participação de todos visa estabelecer normas, diretrizes e ações coerentes. As ações devem priorizar a conscientização geral; o apoio às vítimas de bullying, fazendo com que se sintam protegidas; a conscientização dos agressores sobre a incorreção de seus atos e a garantia de um ambiente escolar sadio e seguro (NETO, 2005, p. 169).

Assim, é necessário que desenvolva, mais estudos sobre a dinâmica da relação vítima-agressor, ações interventivas a fim de diminuir este fenômeno dentro das escolas. Também é necessário que a família e a escola estejam atentas às ações de bullying, visto que não há métodos diagnósticos para identificar tais comportamentos, como não sabem se esses indivíduos podem estar propensos a desenvolverem comportamentos antissociais quando na vida adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bullying não pode mais ser tratado como um fenômeno exclusivo da área educacional, nos dias de hoje ele já é definido como um problema de saúde pública e por isso deve entrar na pauta de todos os profissionais que atuam na área médica, psicológica e assistencial de forma mais abrangente. A escola, a família e a sociedade, devem dar maior importância ao bullying, por ser esse responsável por um comportamento de violência, de busca de poder no ambiente escolar que demonstra desigualdade e injustiça social, sofrimentos psicológicos, físicos, verbais por parte do agressor, além de consequências emocionais de curto e longo prazo, as quais podem trazer resultados negativos no desempenho acadêmico, social, emocional e legal.

Logo se faz necessária a implantação de programas a serem desenvolvidos tendo como objetivo as ações do agressor e as consequências na vítima, mostrando a importância da atenção dos educadores e familiares a qualquer sinal de ação agressiva, pois não existem métodos nem diagnósticos prontos para se determinar o bullying. Tudo isso, depende de uma ação contínua e interdisciplinar a partir da união entre a família, a escola e os profissionais da saúde. Somente assim, é preciso construir um ambiente de paz e felicidade que é essencial para qualquer indivíduo. A construção de uma sociedade melhor depende de diversos fatores

que por muitas vezes fogem da competência da educação, mas que por outro lado a escola desempenha um papel fundamental nesse processo, a partir do resgate de princípios e valores como o respeito, a tolerância, o amor, a solidariedade para deste modo, fortalecer os laços criados entre os indivíduos e que estão cada vez mais frágeis. Um estudo sobre a responsabilidade civil, também é necessário, já que são gerados danos contra a honra e a personalidade, comprometendo a formação do caráter do cidadão.

REFERÊNCIAS

- CAPUCHO, V. A. C, MARINHO, G, C., **Cyberbullying: uma nova modalidade de violência escolar**. Construir notícias. Recife, ano.7, n.40, p.14-18, mai-jun. 2008.
- IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. Brasil**. 2009. Disponível em: Acesso em: 19 set. 2022.
- FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying**. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Editora Verus, 2004.
- FANTE, C. & PEDRA, J. A. **Bullying Escolar**: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- GUARESCHI, A. P. SILVA, M. R. da. (Coord.) **Bullying Mais Sério do que se imagina**. 2ª. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, EDIPUCRS, 2008.
- MYERS, D. G. **Psicologia Social**. Rio de Janeiro: LTC. 9ª Edição, 2015.
- MONTEIRO, L. Perguntas e respostas sobre o bullying. Disponível em <http://www.observatoriodainfancia.com.br/article.php3?>>. Acesso em: 20 set. 2022.
- NETO LOPES, Aramis Antonio. **Bullying: saber identificar e como prevenir**. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- OLIVEIRA, Agnes Shutz de; ANTONIO, Priscila da Silva. (2006). **Sentimentos do adolescente relacionados ao fenômeno bullying: possibilidades para a assistência da enfermagem nesse contexto**. Revista eletrônica de enfermagem, v.08, n.01, p.30-41. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen>. Acesso em: 19 set. 2022.
- SILVA, G.J. **Bullying: quando a escola não é mais um paraíso**. In: Mundo Jovem: um jornal de ideias, Porto Alegre, ano. XLIV, n. 364, p. 2-3, mar. 2006.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas Escolas** - Rio de Janeiro: 2010.
- SILVA Ana Beatriz Barbosa. Entrevista a autora no Programa **Roda Viva**, exibido pela TV Cultura em 28/07/2010.
- SOUSA, A. Bullying e Projetos de Lei no Brasil: uma racionalidade vitimizante e punitiva sobre as relações humanas. **Rev. Epos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 27-52, dez. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epos/v6n2/03.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

A INTERFACE ENTRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

Karina Nayara Rego Portal⁶⁷
Washington Luiz Pedrosa da Silva Junior⁶⁸
Ivanilde Apoluceno de Oliveira⁶⁹

INTRODUÇÃO

Neste estudo trataremos da interface entre as representações sociais dos professores da educação básica e o ensino de matemática nos anos iniciais por entender que a Teoria das representações sociais (TRS) de Moscovici (2004) pode propiciar uma análise diferenciada sobre o conhecimento matemático e as práticas destes professores. Representações sociais, que de acordo com Oliveira (2016) trata-se “o saber do senso comum e o cotidiano são focos da investigação psicossocial, por meio dos quais são elaboradas, partilhadas e reelaboradas as representações sociais” (OLIVEIRA, 2016, p. 111). Oliveira (2016) conceitua as representações sociais tendo como referência os estudos de Moscovici (2004) sobre a TRS:

[...] compreende a sociedade numa visão pensante, numa perspectiva psicossociologia, na qual os indivíduos são pensadores ativos, que pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam (OLIVEIRA, 2016, p. 110).

Ao pensar no ensino da matemática e nos problemas de aprendizagem comuns na educação básica e faz-se necessário compreender quem são os professores que atuam nos anos iniciais, como eles representam e interagem com a matemática nos anos iniciais, como se colocam frente aos desafios que o exercício da docência proporciona. No estudo realizado por CRUSOÉ (2004) sobre a TRS com base na sociologia que menciona Durkheim como o primeiro a tratar deste tema, o que fundamentou Moscovici (2004) posteriormente, no que tange as implicações dessa concepção de teoria, podemos afirmar que:

[...] a adoção do referencial da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici nas pesquisas em educação implica assumirmos

⁶⁷ Mestrando em Educação (UEPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/9036631417327350>

⁶⁸ Mestrando em Educação (UEPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/4086790019679608>

⁶⁹ Pós-doutorado em Educação (PUC-Rio). Doutorado em Educação (PUC-SP). Professora (UEPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/6486192420682817>

uma perspectiva que considera que as representações sociais têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas e que o conhecimento do senso comum é um conhecimento legítimo condutor de transformações sociais e que, de certa forma, ‘direciona’ a produção do conhecimento científico (CRUSOÉ, 2004, p. 110)

Nesta perspectiva cada professor apresenta suas próprias formas de conhecer e entender a disciplina de matemática, a partir de seu senso comum e de suas experiências, capaz de transformar socialmente o conhecimento e a aprendizagem em matemática. Na busca por estudar essas diferentes formas de representação social buscamos neste estudo, como objetivo analisar qual é a representação social que os professores atuantes nos anos iniciais têm em relação ao ensino de matemática. Por meio do levantamento de outros estudos já realizados podemos compreender a pertinência em apresentar os resultados obtidos junto aos professores dos anos iniciais da escola pública municipal examinada no intuito de responder ao problema expresso no trabalho.

Sá (1995) entende as representações sociais considerando que é:

[...] uma instância intermediária entre percepção e conceito [...] Ela seguiria, por um lado, a linha do pensamento conceptual, capaz de se aplicar a um objeto não presente, de concebê-lo, portanto, dar-lhe um sentido, simbolizá-lo. E, por outro lado, a maneira de atividade perceptiva, trataria de recuperar esse objeto, dar-lhe uma concretude icônica, figurá-lo, torná-lo ‘tangível’ (SÁ, 1995, p. 33).

Na busca por perceber essa “*instância intermediária*” que o autor se refere propomos a pesquisar em uma escola de educação básica essas representações sociais dos professores que ensinam matemática.

DESENVOLVIMENTO

Para pesquisar sobre as representações sociais dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais, nos apoiamos nos estudos de Moscovici (2004), Oliveira (2016), Crusé (2004) e Sá (1995) já mencionados, o que nos possibilitou um resgate bibliográfico e crítico reflexivo no que tange ao entendimento das representações e nesta seção aprofundará neste referencial teórico a base do desenvolvimento profissional e da formação continuada destes sujeitos que estão na escola para ensinar matemática às crianças.

Nas universidades, por meio dos cursos de pedagogia são formados os profissionais que atuam na educação básica, que compreende a educação infantil e os primeiros cinco anos do ensino fundamental. Esses professores conhecidos por ensinar várias disciplinas do currículo formal escolar, são formados academicamente

para este fim. A qualidade na formação destes profissionais é fundamental para que desempenhem com êxito suas práticas em sala de aula. É necessário refletir como o aluno aprende e como o professor ensina para compreender como ocorre a o ensino e a aprendizagem, conforme afirma Silva (2016):

O professor deve sempre investir em sua formação, desenvolvendo o hábito do investigador dotado de curiosidade epistemológica da e para com sua prática pedagógica, de maneira que, desenvolvendo sua leitura do mundo pedagógico, possa levar seus alunos a fazerem suas próprias leituras do mundo real (SILVA, 2016, p. 25).

Fiorentini e Rocha (2009) realizaram um estudo acerca das “percepções e reflexões de professores de matemática em início de carreira sobre seu desenvolvimento profissional” o qual trazem conceitos sobre o *desenvolvimento profissional (DP)* e o exercício da função docente, para (res) significação dos saberes e práticas dos professores, ao qual, relacionamos a este estudo, devido à proximidade nas reflexões. O professor de matemática se diferencia do professor dos anos iniciais (pedagogo) por terem formações teóricas diferentes, mas com práticas similares, visto que ambos têm o desafio de promover a aprendizagem aos alunos e ambos sofrem a mesma dificuldade, ultrapassar as barreiras da profissão: ser professor. E a respeito deste desenvolvimento profissional Fiorentini e Rocha (2009) consideram que:

[...] este termo trouxe uma nova perspectiva para a formação docente, pois passou a conceber o professor como capaz de gerir sua própria aprendizagem e de produzir saberes a partir da prática, tendo a teoria não como ponto de partida, mas como mediação. Ou seja, o DP docente é um processo de aprendizagens que acontece ao longo da carreira, envolvendo uma combinação de etapas formais e não formais que não se limitam à iniciação à docência e à formação continuada, mas envolvem também [...] a formação inicial, pois esta deve ser tratada como uma fase prospectiva do desenvolvimento docente (FIORENTINI E ROCHA, 2009, p. 126).

Nesse sentido, compreendemos que a formação inicial acadêmica não é suficiente para o bom desenvolvimento profissional uma vez que, os anos de curso na universidade não esgotam os saberes e práticas necessários para o desenvolvimento profissional como afirma Fiorentini e Rocha (2009) é *ao longo da carreira* que esse profissional consegue superar-se e aprender. Para que isso ocorra Nóvoa (2019) outro autor que estuda formação de professores e as metamorfoses da escola, menciona a existência de um tripé, essencial para o desenvolvimento profissional que compreende etapas como: a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada.

Essas etapas reforçam a ideia de Fiorentini e Rocha (2009) no qual Nóvoa (2019) uma década após, reitera entre um estudo e outro essa necessidade de qualificar o profissional a partir da união entre as universidades, cidades e a rede de escolas para que desde o primeiro dia o aluno pertencente a uma instituição de ensino superior (que pretende ser professor) possa estar em contato com a rotina da profissão e aprenda com os demais professores, durante as formações docentes, sobre o exercício da função. Esse movimento permite valorizar os profissionais da educação a fim de criar maior proximidade entre teoria e prática, tornando real a práxis e a aprendizagem dos alunos nos anos iniciais, integra diferentes espaços, (re) significar a rotina e os saberes criando perspectivas aos docentes que já estão com longos períodos de carreira e os que estão iniciando essa jornada. Nóvoa (2019) explica que:

[...] a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2019, p. 11).

Dessa forma, entende-se que a formação continuada para professores nos iniciais e em especial aos que ensinam a matemática é fundamental para as transformações da realidade escolar e docente. A formação continuada permite a ação-reflexão- ação, que permite ao profissional (re) criar suas bases epistemológicas, que são dinâmicas e por meio dela, os permite superar as problemáticas vividas na escola, além de proporcionar novas formas de ensinar e aprender matemática nos anos iniciais.

No intuito de conhecer essas representações realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, que segundo Silva (2010) “se caracteriza por ter como fonte direta de dados o ambiente natural e o pesquisador como principal instrumento” (SILVA, p. 32, 2010). A partir dessa abordagem, desenvolvemos a pesquisa bibliográfica (Silva, 2010, p. 36) com relação a alguns autores e suas concepções sobre determinados conceitos, a saber: representações sociais e a formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais.

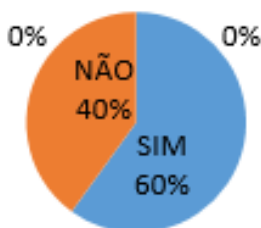
Deste modo procedeu-se o estudo de caso, que de acordo com Severino (2007) refere-se a uma “pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele sig-

nificativamente representativo (SEVERINO, 2007, p. 121). Por meio do estudo de caso, foram escolhidos os professores formados em nível superior no curso de Pedagogia, que atuam em uma escola pública municipal, localizada no distrito da Sacramento, que atende cerca de 480 crianças de 06 a 10 anos de idade, que estão no Ciclo Básico I (que engloba 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental).

Com o mapeamento dos sujeitos envolvidos e a assinatura do termo de consentimento para participar deste estudo, aplicou-se um questionário direcionado aos docentes, com questões abertas e fechadas que possibilitou conhecer mais sobre a percepção deles quanto às questões relacionadas à formação inicial, a iniciação ao trabalho docente, formação continuada e outras análises que buscam responder a problemática elencada, qual é a representação social que os professores dos anos iniciais têm em relação ao ensino da matemática, os quais serão expostos neste trabalho.

Para compreender qual é a representação social que os professores que atuam nos anos iniciais têm em relação ao ensino de matemática, considerando que essas representações sociais, são as “instância intermediárias” que SÁ (1995) explica, questionou-se: Você sente dificuldades enquanto professor (a) para ensinar matemática nos anos iniciais?

Gráfico I: Você sente dificuldades para ensinar matemática nos anos iniciais?



Fonte: elaborado pelo autor.

Na pergunta o objetivo era saber se os professores dos anos iniciais percebem no exercício de sua atividade profissional, algum tipo de dificuldade para ensinar matemática nos anos iniciais e a maioria dos sujeitos, o que compreende aos 60% que participaram afirmou ter alguma dificuldade e destes sujeitos investigados todos têm mais de 10 anos de atividade profissional, então podemos inferir que essas dificuldades não estão ligadas ao início da carreira docente, por se tratarem de professores com um tempo considerável de experiência e que já vivenciaram diversos momentos formativos, mas que ainda relatam sentir dificuldades no que tange ao ensino da matemática nos anos iniciais. Segundo Mendes (2016):

Os professores que participam desse processo formativo querem seja inicial, formação continuada ou em serviço (geralmente através de cursos de atualização ou aperfeiçoamento), quase sempre têm intenção de melhorar sua prática docente diária, tomando por base novas técnicas de ensino, avaliação e novos (re) ordenamentos do conteúdo a ser abordado. Esquece, muitas vezes, que é necessário desenvolver uma Educação Matemática cidadã, na qual o conhecimento apreendido, certamente, deverá contribuir para que os estudantes possam adquirir competências e habilidades capazes de imputar-lhes ações que convirjam para a melhoria da qualidade de vida de cada um, individual e coletivamente (MENDES, 2016, p. 76-77).

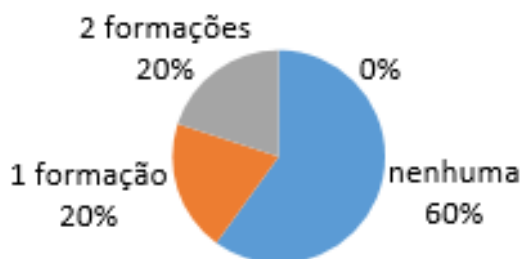
Percebemos por meio das representações o quanto as formações para o ensino da matemática faz a diferença no trabalho pedagógico, a formação é o espaço que os professores que atuam nos anos iniciais têm para esclarecer dúvidas, refazer as práticas e até socializar entre seus pares, mas como afirma Mendes (2016) não podemos esquecer que essa formação precisa ter ação na sala de aula, na construção de um ensino de matemática diferente, que interfira na formação do aluno como cidadão que vive e usa a todo instante dos conhecimentos matemáticos, por isso ela precisa fazer sentido e estar interligada a vivência dos alunos como também orienta FREIRE (1995).

Na questão 2, indagou-se sobre a formação acadêmica destes professores, para melhor compreender a realidade em estudo, e nesta escola, obtivemos que a escola em questão não tem professores especialistas em matemática, o grupo docente é integral oriundo do curso de Licenciatura em Pedagogia, que muitas vezes tem poucas disciplinas que estudam o ensino da matemática durante a graduação o que também precisa ser investigado por outros estudos, visto que a dificuldade pode ou não estar ligada a essa grade curricular acadêmica o que interfere na formação profissional. De acordo com o Parecer CNE/CP 09/2001, aprovado pelo CNE / CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, em 08 de maio de 2001:

Nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto de sua atuação didática, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo escolar. (BRASIL, 2001, p. 20)

A orientação deste documento expõe com clareza a problemática vivenciada nos cursos de ensino superior quanto a necessidade de subsidiar os (as) pedagogos (as) a ‘compreender, com razoável profundidade’ o conteúdo objeto de sua aula para propiciar condições adequadas que levem o aluno à aprendizagem. Na pergunta 3, em que ano da Educação Básica você atua? Temos professores que atuam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com crianças de 6 a 10 anos que frequentam a escola municipal situada no Distrito da Sacramento. A questão 4, indagou-se sobre a quantidade de formações voltadas para o ensino de matemática.

Gráfico II: Quantas formações para o Ensino de matemática participou em 2021 e 2022?



Fonte: elaborado pelo autor

A maioria dos professores, o correspondente a 60% dos participantes da pesquisa informou que, até o momento não houve nenhuma formação específica para o ensino de matemática nos anos iniciais. Contudo notaram-se respostas divergentes, visto que um grupo, de 20% sinalizou que sim, houve apenas uma formação no período demarcado pela pesquisa e os demais 20% de outro grupo sinalizou haver ocorrido apenas duas formações, o que indica a insuficiência no que se refere à quantidade de formações específicas para o ensino de matemática nos anos iniciais oferecidas aos professores que atuam nos anos iniciais. Na questão 5, de maneira subjetiva perguntamos “Como você avalia as formações relacionadas ao ensino da matemática em que participou?” e categorizando as respostas mais comuns, os professores consideraram:

A partir das respostas obtidas pela maior parte do grupo, notamos uma insatisfação quanto à avaliação destes momentos formativos. Há uma expectativa em participar das formações continuadas, mas as respostas demonstram as frustrações destes profissionais que ainda não conseguem realizar uma boa avaliação destes momentos de estudo coletivos e troca profissional, o que pode justificar a permanência das dificuldades destes profissionais.

Na questão 6 perguntaram “O que você sugere para melhorar o processo formativo dos professores dos anos iniciais que ensinam matemática?”. A este respeito os professores, por meio de respostas subjetivas sugeriram:

- Formação continuada principalmente que explore metodologia com materiais concretos que é o que facilita a compreensão das crianças típicas e atípicas e metodologias digitais;
- Com certeza Formações voltadas para o ensino da matemática (abordagens metodológicas) é de grande importância para os docentes e para o processo de ensino aprendizagem;
- Concretização do conteúdo;
- Trabalhar a matemática de forma prática, relacionando-a com o cotidiano da criança;
- Cursos de formação mais aprofundados para os conteúdos das séries iniciais;

Na resposta dos professores observamos a expectativa de aprofundar e buscar melhorias para o ensino da matemática nos anos iniciais. Ao destacarem o uso de novas metodologias, construção de novos saberes no que tange aos momentos formativos, o trabalho de ensino relacionado a vivência dos alunos, uso de novas tecnologias e que possam ser inclusivas revelam o quanto à formação continuada precisa mudar FORMOSINHO (2009) resgata os estudos feitos por Tardiff, Lessard e Gauthier (1998) que já sinalizavam a urgência em transformar a formação de professores para que estes possam ter condições de superar os desafios vivenciados na prática e assim sejam capazes de melhorar a aprendizagem dos alunos.

A situação é, provavelmente, mais complexa do que nos mostram os estudos até agora disponíveis, mas é bem certo que os professores e a pedagogia terão de adaptar-se para responder a tais necessidades e a tanto desencanto. Trata-se de procurar novas centralidades para a formação profissional de professores e para o desempenho mais bem sucedido das escolas. Isto é, impõe-se com urgência reformar a formação de professores avançando para a reforma da profissão docente. (FORMOSINHO, 2009, p. 120).

Essa reforma exposta pelo autor é o que os professores participantes da pesquisa esperam. Reformulações na formação continuada para melhoria da aliança entre teoria e prática capaz de melhorar o trabalho docente assim como de qualificar a aprendizagem matemática na educação básica.

A forma de compreender o conhecimento adquirido na formação docente é diferente e a representação social de ensinar matemática nos anos iniciais se diferencia para cada profissional. Ao perceber as representações sociais destes professores, suas instâncias e sua forma de expressão recordamos o que Nóvoa (2019) afirma: “o mais importante é a constituição de uma *casa comum*, na qual

a formação esteja ligada ao trabalho pedagógico, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a ação pública” (NÓVOA, 2019, p. 14). Entender que a educação, o ensino da matemática é essa casa que requer das partes (formação-trabalho pedagógico-reflexão- pesquisa e ação) para se consolidar para que o saber matemático faça mais sentido tanto para professores quanto para os alunos.

CONSIDERAÇÕES

Nesta pesquisa buscamos analisar qual é a representação social que os professores atuantes nos anos iniciais têm em relação ao ensino da matemática? E nesta trajetória entre refletir a problemática mencionada, observar o campo de pesquisa, proceder ao estudo para conceber a análise a que nos propomos realizar podemos considerar que, são diversas, complexas e desafiadoras as formas que estes professores representam socialmente sobre o ensino da matemática. A representação social ainda demonstra o medo do erro, as dúvidas e interrogações destes professores. Contudo também notamos a vontade destes sujeitos em melhorarem sua prática, por meio da busca de novos conhecimentos e a relevância que todos os professores ponderam ao relacionar a formação continuada para melhoria da prática profissional.

Nesse aspecto concordamos com Nóvoa (2019) quando afirma que “é preciso ligar a formação e a profissão. Ao fazê-lo, estamos a criar condições para que os professores estejam à altura dos novos tempos, sejam capazes de participar ativamente na *metamorfose da escola*” (NÓVOA, 2019, p. 14). Essa interface entre a TRS e o ensino de matemática na educação básica pode transformar as práticas pedagógicas. Pode dinamizar e recriar as formas de compreender o conhecimento e até o ensino da matemática nos anos iniciais. Outro aspecto que merece ser ressaltado é o entendimento de formação continuada, que precisa existir independentemente da quantidade, mas que proporcione qualidade para que haja um bom desempenho do trabalho docente, capaz de superar os desafios observados neste estudo.

Uma formação que não seja rígida em seu planejamento, mas possibilite aos docentes a troca de experiência, a análise de boas estratégias metodológicas para o ensino de matemática, que os proporcione o prazer de construir materiais pedagógicos e assim criar novas estratégias e meios de ensinar e aprender com os alunos, e não apenas receber instruções fechadas de como executar os conteúdos matemáticos nos anos iniciais, como Formosinho (2009) menciona, uma formação onde há os “formadores” que decidem tudo e os “formandos” que carecem desses momentos, a exemplo da educação bancária.

A prática pedagógica para o ensino da matemática nos anos iniciais precisa ir além dessa trajetória linear, formador-formando, precisa envolver as questões filosóficas, políticas, sociais, econômicas e históricas capazes de envolver profes-

sores, alunos, famílias, comunidade que vive a matemática no seu dia a dia, que requerem conhecimentos além dos conteúdos do currículo formal, mas que tem a matemática viva e que se constrói na educação básica, na infância.

Portanto, podemos afirmar que a representação social dos professores na escola investigada ainda é negativa, frente ao ensino de matemática nos anos iniciais, mas a partir dela é que se reforça a análise e as referências que fundamentaram a pesquisa e que nos possibilitaram refletir a necessidade de romper as barreiras negativas do ensino de matemática para efetivamente ensinar às crianças. Bem como, reconhecer o quanto é urgente analisar criticamente e reformular as formações continuadas, os currículos universitários dos cursos de pedagogia e a prática pedagógica nas escolas de educação básica, para transformar a representação social atual dos professores dos anos iniciais que ensinam matemática, no intuito de ajudá-los a repensar e reconstruir-se enquanto docentes dinâmicos e produtores de novas formas de conhecer e de produzir conhecimento matemático na educação básica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001**. Brasília, 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.
- FIORENTINI, Dário. GRANDO, Regina C. MISKULIN, Rosana S. (Orgs.) **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.
- FORMOSINHO, João. (coord). **Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto Editora, LTDA. 2009.
- MENDES, I. A. Investigação, formação de professores e ensino de matemática. IN CUNHA, E. R. SOARES, M. G. SÁ, Pedro F. de. (org.) **Formação de professores: teoria e práticas cotidianas**. EDUEPA, Belém, 2016.
- NÓVOA, Antônio. Os **professores e a sua formação num tempo de metamorfose da Escola**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v.44, n.3, e84910, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org./10.1590/2175-623684910>
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.
- SÁ, C. P. **Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria**. São Paulo. Brasiliense, 1995.
- SILVA, Francisco Hermes Santos da. MICCIONE, Jani Selma Moraes. O quadro de escrever como símbolo de educação tradicional: um equívoco. IN SILVA, F.H.S. da. **Educação matemática: caminhos necessários**. Belém, Palheta, 2016.
- SILVA, Maria das Graças. Santos, K.B. da Silva. SANTOS, M. do S. C. dos Santos. **Metodologia Científica**. Belém. UEPA, 2010.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez. 2007.
- CRUSOÉ, N. M. de Castro (2014). A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM MOSCOVICI E SUA IMPORTÂNCIA PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *APRENDER - Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação*, (2). Recuperado de <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065>

OS DIVERSOS “EUS” NA LITERATURA FANTÁSTICA: UMA ANÁLISE DO DUPLO NA CRÔNICA *VERSÕES*, DE LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO

Francielle Aparecida Garuti de Andrade⁷⁰

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto tem por objetivo apresentar uma análise interpretativa do duplo, sob perspectiva da literatura fantástica na obra do escritor contemporâneo Luís Fernando Verissimo (1936). A escolha do autor e da crônica deve-se, sobretudo, porque nela, encontramos caminhos para a análise daquilo que ultrapassa o natural. Embora a história apresente aspectos reais e comuns do dia a dia, nela ocorrem situações que contrariam a normalidade das relações, revelando sua essência sobrenatural.

Inicialmente, esboçamos algumas considerações sobre o duplo e a literatura fantástica, tendo como base teórica as reflexões de Selma Calasans Rodrigues (1988), Fábio Lucas Pierini (2019), David Roas (2011), Tzvetan Todorov (2008), e outros. Na análise, discute-se acerca do duplo na obra de Luís Fernando Verissimo, nomeadamente na crônica *Versões*.

Na crônica, Luís Fernando Verissimo expõe os dramas humanos diante das múltiplas alternativas e escolhas que determinam os rumos da vida. O autor apresenta um narrador autodiegético que dialoga com *alter egos* em um bar imaginário, um espaço abstrato onde o narrador personagem encontra variadas versões dele mesmo e constata as diferentes *personas* que ele poderia ter sido. Ao explorar o perfil psicológico do narrador, o leitor é conduzido a refletir sobre a experiência humana mediante o despertar da inquietude.

O DUPLO NA LITERATURA FANTÁSTICA

O duplo há muito tempo está presente na literatura, mas tornou-se mais recorrente a partir do século XVIII com a literatura fantástica, ganhando maior notoriedade no século XIX. Mesmo na literatura cristã a questão do duplo pode ser verificada quando da origem do homem. No texto bíblico “Gênesis” o homem

⁷⁰ Doutoranda em Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PLE) da Universidade Estadual de Maringá. CV: <http://lattes.cnpq.br/9821201632314062>

é criado como ser uno e depois, a partir dele, origina-se outro ser: a mulher. Com isso, o homem passa a ter natureza dupla, e está sempre em busca do seu outro ser ou daquilo que poderia ter sido e que não é.

Esta duplicidade, enraizada na psique humana, é alimentada pelo imaginário, pelo mágico, por fenômenos que fogem do que é considerado real. A literatura fantástica tem o papel de despertar a fantasia, o espetacular, o estranho, o traumático, o outro ser que habita em cada humano. Nesse sentido, o duplo adquire projeção na medida em que o sujeito se considera parte dele e para além dele. Segundo Selma Calasans Rodrigues,

O termo fantástico (do latim *phantasticu*, por sua vez do grego *phantastikós*, os dois oriundos de *phantasia*) refere-se ao que é criado pela imaginação, o que não existe na realidade, o imaginário, o fabuloso. Aplica-se, portanto, melhor a um fenômeno de caráter artístico, como é a literatura, cujo universo é sempre ficcional por excelência, por mais que se queira aproximá-la do real (RODRIGUES, 1988, p. 9).

A manifestação da duplicidade na literatura geralmente é construída em uma única personagem que se apresenta de forma desdobrada ou projetada numa segunda, que corresponda de forma antagônica a um primeiro. Podendo ocorrer forte identificação entre esses opostos, pontos em comum que os unem em torno de propósitos para o desfecho da narrativa. As formas de representação do duplo variam em diversos aspectos, pode-se construir personagens que, além da similaridade física, também podem ter semelhança comportamental, de modo que um possui conhecimento, sentimentos e experiência em comum com o outro. Outra configuração de duplo ocorre quando o sujeito se identifica de tal modo com outra pessoa que fica em dúvida sobre quem é o seu eu⁷¹. Ou ainda, um mesmo eu desdobra-se em pessoas distintas e opostas, como no caso da crônica *Versões*, objeto desta análise (MENON, 2007; RODRIGUES, 1988).

A *persona* também pode reduplicar-se, mostrando versões de sua versão, isto é, do seu duplo. A obra a seguir, de Scott Hutchison, exemplifica tal duplicidade ao retratar o próprio autor em um momento de deslocamento no mundo, de não reconhecimento, de confusão psíquica e de duplicidade do seu eu.

⁷¹ Ver pintura em anexo.

Figura 1: Deslocado



Fonte: Scott Hutchison⁷²

O motivo do duplo está associado a algo recorrente na literatura fantástica, que é a repetição do semelhante. Ele se relaciona com aquilo que nos é mais interior, com algo que desloca o ser humano de seu centro, refutando a concepção de uma identidade única e permanente.

La importancia y predilección por dicho motivo se explican en función de un aspecto fundamental: el doble se relaciona directamente con lo más íntimo de nosotros mismos, con nuestra identidad. La idea de un ser duplicado nos hace dudar no ya solo de la coherencia de lo real (el desdoblamiento es algo imposible), sino que rompe la concepción que tenemos de nosotros mismos como algo único, como individuos (etimológicamente, lo que no puede ser dividido) (ROAS, 2011, p. 88, 89).⁷³

Luís Fernando Verissimo, ao escrever *Versões*, apresenta a questão do duplo. Permeada pelo diálogo e por uma inversão de expectativas, a crônica é marcada pela sutileza linguística do autor que utiliza um tom leve e despretensioso para fazer sobressair a ironia e o cômico.

⁷² Disponível em: <https://www.scotthutchison.com/portfolio/displaced/>.

⁷³ A importância e preferência por esse motivo se explicam em função de um aspecto fundamental: o duplo se relacionado diretamente com o mais íntimo de nós mesmos, com nossa identidade. A ideia de um ser duplicado nos faz duvidar não somente da coerência do real (onde o desdobramento é impossível), mas também que rompe a concepção que temos de nós mesmos como algo único, como indivíduos (etimologicamente como o que não pode ser dividido) (ROAS, 2011, p. 88, 89).

O DUPLO EM *VERSÕES*, DE LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO

A crônica induz o leitor a refletir que homem algum é um ser uno, cada um vive no seio de um duplo eu, cercado de possibilidades. Diante da temática atual, a crônica ganha valores e significados que ultrapassam o momento de sua produção, alcançando característica atemporal, precisamente por tratar do duplo em questões de introspecção psicológica, como se pode observar na crônica que segue:

Versões

Vivemos cercados pelas nossas alternativas, pelo que poderíamos ter sido. Ah, se apenas tivéssemos acertado aquele número (unzinho e eu ganhava a sena acumulada), topado aquele emprego, completado aquele curso, chegado antes, chegado depois, dito sim, dito não, ido pra Londrina, casado com a Doralice, feito aquele teste...

Agora mesmo neste bar imaginário em que estou bebendo pra esquecer o que não fiz – aliás, o nome do bar é Imaginário – sentou um cara do meu lado direito e se apresentou:

– Eu sou você, se tivesse feito aquele teste no botafogo.

E ele tem mesmo a minha idade e a minha cara. E o mesmo desconsolo.

– Por quê? Sua vida não foi melhor do que a minha?

– Durante um certo tempo, foi. Cheguei a titular. Cheguei à seleção. Fiz um grande contrato. Levava uma grande vida. Até que um dia...

– Eu sei, eu sei... – disse alguém sentado ao lado dele.

Olhamos para o intrometido... Tinha a nossa idade e a nossa cara e não parecia mais feliz do que nós. Ele continuou:

– Você hesitou entre sair e não sair do gol. Não saiu, levou o único gol do jogo, caiu em desgraça, largou o futebol e foi ser um medíocre propagandista.

– Como é que você sabe?

– Eu sou você, se tivesse saído do gol. Não só peguei a bola como me mandei para o ataque com tanta perfeição que fizemos o gol da vitória. Fui considerado o herói do jogo. No jogo seguinte, hesitei entre me atirar nos pés de um atacante e não me atirar. Como era um herói, me atirei... Levei um chute na cabeça. Não pude fazer mais nada, Nem propagandista. Ganho uma miséria do INSS e só faço isto: bebo e me queixo da vida. Se não tivesse ido nos pés do atacante...

– Ele chutaria pra fora.

Quem falou foi o outro sócia nosso, ao lado dele, que em seguida se apresentou.

– Eu sou você se não tivesse ido naquela bola. Não faria diferença. Não seria gol. Minha carreira continuou. Fiquei cada vez mais famoso, e agora com fama de sortudo também. Fui vendido para o futebol europeu, por uma fábula. O primeiro goleiro brasileiro a ir jogar na Europa. Embarquei com festa no Rio...

– E o que aconteceu? – perguntamos os três em uníssono.

– Lembra aquele avião da Varig que caiu na chegada em Paris?

– Você...

– Morri com 28 anos.

Bem que tínhamos notado sua palidez.

– Pensando bem, foi melhor não fazer aquele teste no Botafogo...

– E ter levado o chute na cabeça...

– Foi melhor – continuou – ter ido fazer o concurso para o serviço público naquele dia. Ah, se eu tivesse passado...

– Você deve estar brincando.

Disse alguém a minha esquerda. Tinha a minha cara, mas parecia mais velho e desanimado.

– Quem é você?

– Eu sou você, se tivesse entrado para o serviço público.

Vi que todas as banquetas do bar à esquerda dele estavam ocupadas por versões de mim no serviço público, uma mais desiludida que a outra. As consequências de anos de decisões erradas, alianças fracassadas, pequenas traições, promoções negadas e frustrações. Olhei em volta. Eu lotava o bar. Todas as mesas estavam ocupadas por minhas alternativas e nenhuma parecia estar contente. Comentei com o barman que, no fim, quem estava com o melhor aspecto, ali, era eu mesmo. O barman fez que sim com a cabeça, tristemente. Só então notei que ele também tinha a minha cara, só com mais rugas.

– Quem é você? – perguntei.

– Eu sou você, se tivesse casado com a Doralice.

– E...?

Ele não respondeu. Só fez um sinal, com o dedão virado pra baixo. (VERISSIMO, 2011, p. 9-12).

Na narrativa, nota-se o diálogo entre as versões de uma mesma pessoa, duplicada e reduplicada. O espaço do bar imaginário e o discurso direto indica o diálogo interior que a personagem articula consigo mesma na busca por respostas e aceitações: “Agora mesmo neste bar imaginário em que estou bebendo pra esquecer o que não fiz – aliás, o nome do bar é Imaginário – sentou um cara do meu lado direito e se apresentou [...] E ele tem mesmo a minha idade e a minha cara. E o mesmo desconsolo” (VERISSIMO, 2011, p. 9).

O narrador-personagem procura explicar ao leitor que a sua situação, apesar de não ser a mais bem-sucedida, é a sua melhor versão diante de todas as possíveis escolhas que poderia ter tido no decorrer de sua vida, como consta no fragmento a seguir:

Vi que todas as banquetas do bar à esquerda dele estavam ocupadas por versões de mim no serviço público, uma mais desiludida que a outra. As consequências de anos de decisões erradas, alianças fracassadas, pequenas traições, promoções negadas e frustrações. Olhei em volta. Eu lotava o bar. Todas as mesas estavam ocupadas por minhas alternativas e nenhuma parecia estar contente. Comentei com o barman que, no fim, quem estava com o melhor aspecto, ali, era eu mesmo (VERISSIMO, 2011, p. 12).

Na crônica, o confronto entre o real e a ficção é materializado no deslocamento do personagem de seu centro e isso se revela na sua duplicação. A reflexão da personagem culmina na aceitação de sua verdadeira faceta, que até então se apresentava questionável. A transfiguração do conhecido, do familiar, em diversas imagens que se desdobram no espaço do ‘bar imaginário’ reflete o duplo da personagem, o seu inconsciente, seus pensamentos sua relação com o mundo e com o outro. O “bar” pode ser considerado como uma metáfora da alma humana, que expõe as angústias, inconformismos, frustrações, desamores, sentimentos reprimidos e outros.

Conforme explica Selma Calasans Rodrigues, a indefinição de identidade leva a certas perturbações e inconformismos, suscita as pulsões naturais, a fantasia e o anseio em ser outro, promovendo assim a ficção.

O duplo, portanto, pertence a essa fase de indiscriminação entre o eu e o outro, o eu e o mundo. A mesma indiscriminação retoma em certas patologias mentais, além de ser explorada no domínio da ficção e da arte em geral, por ser rica em sugestões e crítica do que somos, do que poderíamos ser, das fantasias de poder ser outro (RODRIGUES, 1988, p. 47).

Veríssimo faz pensar quais caminhos poderiam ter sido seguidos e levanta inúmeras hipóteses. O personagem aponta para o caráter conflitivo e incerto da identidade do indivíduo, porém, conclui que o exercício da duplicidade é válido para entender que não se deve viver conjecturando acerca daquilo que poderíamos ter sido: “Chegado antes, chegado depois, dito sim, dito não”. O autor busca apresentar, por meio da representação de situações como as da crônica em questão, compatibilidade com a realidade do leitor, que muitas vezes o desestrutura e o faz pensar e repensar sobre a vida e os resultados de suas escolhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do duplo na crônica *Versões*, de Luís Fernando Veríssimo, aponta para a seguinte assertiva: o mundo do fantástico é o mundo de todos nós, pois o ‘ser’ de todo humano encontra-se representado no texto. Na crônica, o conflito entre o real e a ficção culmina no fato sobrenatural da duplicidade do eu. O texto faz referência ao *outro eu*, a *dois em um*, a *outro eu mesmo*, evidenciando aspectos do duplo e do fantástico.

Entendemos que *Versões* demonstra os diversos “eus” do narrador através de uma crise de identidade entre o eu real e o eu ideal, por meio de palavras que

expõem os dilemas existenciais e a agonia humana. Em primeira pessoa, o narrador-personagem presencia sua própria duplicação no bar imaginário, com isso ele utiliza recursos do fantástico ao aplicar um duplo subjetivo interno, fragmentando o “eu” em diversas personalidades.

Destacamos, portanto, que o duplo na literatura fantástica produz relação e confronto entre o real e o sobrenatural. Tais especificidades explicitam questões relacionadas à própria identidade, ao seu reconhecimento enquanto ser individual e social e, sua inserção na sociedade possa ser levantada, confrontada e assimilada.

Ao dialogar no *Imaginário* (nome do bar) com *alter egos*, o narrador se depara como que de frente a um espelho, vislumbrando o reflexo da manifestação de sua alma em variadas versões de si.

REFERÊNCIAS

HUTCHISON, Scott. **Saatchi art. Be original. Buy original.** Disponível em: <<http://www.saatchiart.com/scotthutchison>> Acesso em: 18 mar. 2022.

MENON, Maurício Cesar. **A questão do duplo em duas narrativas brasileiras.** In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. Anais. Maringá, 2009, p. 732-739.

RODRIGUES, Selma Calasans. **O Fantástico. Série Princípios.** São Paulo: Ática, 1988.

ROAS, David. ***Tras los límites de lo real. Una definición de lo fantástico.*** Madrid: Páginas de Espuma, 2011.

MAURITIA: UM SISTEMA COM FLUTUABILIDADE AQUÁTICA PARA LIMPEZA E COAGULAÇÃO DE RIOS E LAGOS ATRAVÉS DE AGENTES ORGÂNICOS

Miguel Lacerda Moreira⁷⁴
Giovanne Tavares Ferreira⁷⁵
Aldeni Melo de Oliveira⁷⁶

INTRODUÇÃO

É público que a qualidade da água é uma preocupação atual e, certamente, consistirá em um grande problema a ser presenciado nos próximos anos, esgotos domésticos e o seu destino nos cursos d'água vem provocando distintos desequilíbrios ambientais, principalmente de águas superficiais e subterrâneas de rios e lagos, bem como riscos de disseminação de doenças. Então, esta pesquisa apresenta uma tecnologia alternativa, inovadora, bem como valor sustentável na limpeza e coagulação de rios e lagos.

A pesquisa, surgiu a partir do momento que se realizou estudos referente a palmeira de buriti (*Mauritia flexuosa* L.) uma planta nativa do Brasil que ocorre também em outros países do continente americano. De acordo com Lage et al. (2018), a *Mauritia flexuosa* L, conhecida popularmente como buriti, é encontrada em áreas alagadas periodicamente, ao longo dos rios, florestas e savanas em biomas como a floresta amazônica e o Cerrado. Optou-se por estudar essa planta, por ela possuir o talo das folhas leves e maleáveis, portanto, a possibilidade da construção de uma pequena embarcação como sistema com flutuabilidade aquática para limpeza e coagulação de rios e lagos através de agentes orgânicos da *Moringa oleífera*.

A investigação traz então, a qualidade da água como objeto de estudo, por compreender que é público que a qualidade da água é uma preocupação atual e, certamente, consistirá em um grande problema a ser presenciado nos próximos anos, esgotos domésticos e o seu destino nos cursos d'água vem provocando distintos desequilíbrios ambientais, principalmente de águas superficiais e subterrâneas de rios e lagos, bem como riscos de disseminação de doenças.

⁷⁴ Estudante da Educação Básica. CV: <http://lattes.cnpq.br/8448116028773993>

⁷⁵ Acadêmico Licenciatura em Letras (UEAP). CV: <http://lattes.cnpq.br/0208805025903622>

⁷⁶ Pós-doutorado (USP). Doutor em Ensino (UNIVATES). CV: <http://lattes.cnpq.br/0850235689773120>

Então, questiona-se: de que forma construir um sistema com fluutuabilidade aquática para limpeza e coagulação de rios e lagos através de agentes orgânicos da *Moringa oleífera*? Para responder esta questão norteadora, objetivou-se construir um sistema com fluutuabilidade aquática para limpeza e coagulação de rios e lagos através de agentes orgânicos da *Moringa oleífera*.

Pensou-se no sistema com fluutuabilidade aquática construído a base de buriti por compreender um material leve (considerado isopor sustentável da Amazônia) e no formato de embarcação por analisar a sua quilha e essa fortalecer toda a estrutura, o que sem ela, a estrutura do casco da embarcação seria muito frágil, sem praticidade para receber as peças do controle remoto, sachês e entrada da água. Assim, a quilha também tem o papel de dar a característica anatômica, permitindo velocidade, aerodinâmica e estabilidade para o sistema na limpeza e coagulação das águas. Refletindo assim, o tratamento de esgotos e a sua presença nos cursos d'água, que vem apresentando distintos desequilíbrios ambientais, bem como riscos de doenças.

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste item, registra-se fundamentos teóricos que contribuíram com esta investigação, com colaborações de autores que discorrem pensamentos referente à temática da utilização da *Mauritia* e da *Moringa oleífera*. Assim, os aportes teóricos foram referentes a aspectos ecológicos da *Mauritia flexuosa* Mart. – Buriti e alternativa sustentável: a *Moringa oleífera* como coagulante de origem natural.

ASPECTOS ECOLÓGICOS DA MAURITIA FLEXUOSA MART. – BURITI

Do gênero *Mauritia*, o buriti encontra-se largamente disseminado no Brasil (LORENZI et al., 2010) e concebe importante potencialidade econômico em diferentes regiões do país. Em ajuntamentos quase homogêneos, é particularmente frequente sobre terrenos baixos periodicamente inundáveis (LORENZI et al., 2010).

De acordo com a corroboração de Sampaio (2011) a *Mauritia flexuosa* Mart. – Buriti é conhecida como “Árvore da Vida”, tudo é útil dessa palmeira: moradia, transporte, alimento, vestuário, utensílios e remédios. Além de provocar renda, o buriti ajuda a manter a quantidade e qualidade da água nas veredas.

Para Ribeiro et al. (2014), os buritizais possuem capacidade de manter a umidade do solo e auxiliar na contribuição dos corpos hídricos, principalmente nas épocas secas. Assim colaboram não só como local de habitat abrigo e fonte de alimento para uma ampla diversidade de fauna existente na região, como também impedem o assoreamento dos rios.

ALTERNATIVA SUSTENTÁVEL: A *MORINGA OLEÍFERA* COMO COAGULANTE DE ORIGEM NATURAL

A pesquisa norteou como objeto de estudo a qualidade da água, a qual vem sendo, nos dias atuais, uma das grandes inquietações e, certamente, será a maior problemática a ser enfrentada nos próximos anos. A água é essencial para a essência da vida. Contudo, esse recurso hídrico tem sido usado de modo não sustentável, ocasionando graves problemas ambientais como a carência e baixa qualidade originando riscos à saúde humana. Segundo a Organização Mundial da Saúde (2011), todos os anos, dois milhões de pessoas vêm a óbito após ingerir comida e água contaminadas.

Para esta investigação, surge então a *Moringa oleífera* como um exemplo de alternativa sustentável e ecológica como coagulante natural para rios e lagos, e que vem sendo empregada, em sua maior parte, nas regiões brasileiras com escassez de água, o que concebe grande dificuldade para a população. Soriani (2015) averiguou que a *Moringa oleífera* é uma planta apresenta uma proteína catiônica, cerca de 40 %, de alto peso molecular que desestabiliza as partículas presentes na água e flocula os coloides.

De acordo com Anwar et al. (2007), a moringa faz parte da família *Moringaceae* da ordem *Papaverales*, cujo singular gênero moringa é composto por quatorze espécies, entre as quais a *Moringa oleífera* Lam é popularmente a mais conhecida. A *Moringa oleífera* é uma planta nativa do norte da Índia e atualmente é encontrada em vários países dos trópicos e sub trópicos, já que harmoniza alta capacidade de adaptação a qualidades climáticas e a solos áridos (OLSON e FAHEY, 2011). Ainda sobre as características gerais da *Moringa oleífera*, Ferreira et al. (2008) assegura que a mesma é conhecida por diversos nomes, entre eles: lírio, quiabo de quina ou simplesmente moringa de acordo com os diferentes usos.

Silva e Matos (2008) colabora com a caracterização ao afirmar que a *Moringa oleífera* é uma típica árvore de caule grosso e alto, podendo atingir até 10 metros de altura; suas folhas proporcionam características longo-pecioladas, bipina-

das, folíodos obovais, cujo comprimento é de até 3 cm, suas folhas e frutos são comestíveis e as raízes abortivas, recentemente com vários estudos para coagulação no tratamento de águas.

De acordo com Gualberto et al. (2015) a *Moringa oleífera* é uma planta que possui uma resistência que consente habituar-se por extensos períodos de estiagem. Assim, pode ser plantada e cultivada até 1.400 metros de altitude, em praticamente quase todos os tipos de solos, com reserva naqueles onde há probabilidade de que a terra fique alagada.

Neste formato, a semente da *Moringa oleífera* é exposta como fonte sustentável de potencialidade para tal problemática, alicerçado sob diferentes aportes teóricos, entre eles, Siqueira et al. (2015) que assegura que o processo de tratamento da água a base de semente da *Moringa oleífera* triturada pode ser concretizado em diferentes locais, a baixo custo e com ausência do uso de energia elétrica. Deste modo, o uso da *Moringa oleífera* pode ser viável no tratamento simplificado de águas superficiais para provimento humano.

Bergamasco et al. (2009) e Soriani (2015) corroboram com a fundamentação teórica de Siqueira et al. (2015) por compreenderem que o uso de coagulantes de origem natural é uma alternativa ecológica, o qual vem oferecendo subsídios satisfatória na substituição dos coagulantes químicos, especialmente em relação à biodegradabilidade e sustentabilidade; além de harmonizar uma baixa toxicidade e baixa produção de lodo residual.

A melhoria de ambientes aquáticos é peça fundamental nesta pesquisa, pois para Vaz (2009) diversos sistemas aquáticos estão habitualmente contaminados por efluentes exibindo uma alta quantidade de substância, ocasionando alto índice de cor e turbidez, as quais, fazem com que os fragmentos reflitam a luz, impedindo o procedimento fotossintetizante no curso da água.

Corroboram ainda como aportes teóricos neste investigação, cita-se Piveli e Kato (2006) por afirmarem que o comparecimento da turbidez provoca a diminuição de intensidade dos raios luminosos que penetram no corpo d'água, assim, influenciando nas características do ecossistema aquático, e quando as partículas se sedimentam, compõem bancos de lodo onde a digestão anaeróbica leva à formação de gases metano e gás carbônico, principalmente, além de nitrogênio gasoso e do gás sulfídrico, que proporcionam características malcheirosas. Desta maneira, a elevação dessa variável decorre e apresentando elevados desequilíbrios na cadeia trófica aquática, originando modificações nos ciclos biodinâmicos, interferindo

na velocidade e na intensidade da ação fotossintética, ocasionando prejuízos aos peixes, que podem chegar a morte (ALCÂNTARA, 2006).

METODOLOGIA

Foi exposto o trajeto metodológico, utilizado para as intervenções desta pesquisa. Caracterizou-se o tipo de pesquisa aos procedimentos técnicos e à abordagem do problema e instrumento de coleta de dados, bem como revisão bibliográfica exploratória-descritiva com abordagem quali-quantitativa. Por fim, foi descrito atividades experimentais com um sistema com fluvariabilidade aquática para limpeza e coagulação de rios e lagos através de agentes orgânicos da *Moringa oleífera*.

TIPO DE PESQUISA

A pesquisa apresenta uma abordagem do tipo quali-quantitativa. As intervenções foram realizadas nos laboratórios particular e científico da escola estadual Irmã Santina Rioli, na cidade de Macapá/AP, por um estudante do 9º ano do Ensino Fundamental II, onde foi solicitado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e Termo de Consentimento para imagens e/ou gravações.

As orientações, leituras e atividades experimentais para aplicabilidade desta pesquisa contribuíram nas investigações de limpeza e coagulação para rios e lagos, através do sistema com fluvariabilidade aquática que foi objeto de estudo e referência para esta pesquisa.

CARÁTER DA PESQUISA

A inquirição tem caráter exploratório ao considerar dados sobre o objeto de estudo referente ao sistema com fluvariabilidade aquática para limpeza e coagulação de rios e lagos através de agentes orgânicos da *Moringa oleífera*, delimitando o campo de análise e mapeando as manifestações do objeto de análise. Para Poupert et al. (2017) a pesquisa exploratória permite delinear empecilhos e dificuldades, com competência de conduzir uma pesquisa, com análise com caráter explicativo, pela finalidade de colaborar com o entendimento dos fatos observados.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Trata-se nesta pesquisa de uma investigação bibliográfica, desenvolvida por meio de ascensão de estudos científicos em periódicos eletrônicos, como o

Google Acadêmico e *Scielo* e portal da Capes, procurando embasamento teórico e científico. Os artigos, dissertações, teses, entre outros, compreendem materiais publicados de 2008 a 2021, suscitando, assim, subsídios ao objeto de estudo. Esta investigação partiu da apreciação de mapas conceituais, desenhos, testes com um sistema com fluvariabilidade aquática – pequena embarcação com controle remoto e análise físico – químico de amostragens da água do canal central da cidade de Macapá/AP, com sachês com e sem sementes da *Moringa oleífera*.

A engenharia sustentável foi a base para as coletas de dados durante a execução desta pesquisa, proporcionando informações para o bom emprego à solução de problemas específicos desta investigação – limpeza e coagulação de rios e lagos através de agentes orgânicos da *Moringa oleífera*.

No diário de bordo, foi acrescentado também plano de pesquisa, desenhos, reflexões e mapas conceituais durante toda pesquisa, a fim de abordar as primeiras constatações sobre o tema, de forma a facilitar o progresso de reconhecimento informacional, contribuindo nas interpretações dos envolvidos e proporcionando as competências com capacidade de reconstruir as ideias que forem surgindo no decorrer da pesquisa.

ATIVIDADES EXPERIMENTAIS COM UM SISTEMA COM FLUTUABILIDADE AQUÁTICA

Para os estudos, foram desenvolvidos testes de funcionalidade com um sistema com fluvariabilidade aquática (pequena embarcação com controle remoto) que contém sachês com sementes da *Moringa oleífera* dentro de sachês e estes ficaram, dentro do sistema e em contato com a água de rios e lagos, as quais foram retiradas as cascas e, posteriormente trituradas e embaladas para os testes em diferentes tipos de água.

Para as apreciações dos resultados, envolveu-se os sachês com sementes da *Moringa oleífera* em um reservatório dentro do sistema com fluvariabilidade aquática e para as análises físico – químico de amostragens da água, estas foram feitas em basquetas dentro do laboratório científico da escola e posteriormente, as amostras foram levadas para análises laboratoriais (particular). Assim, realizando quali-quantitativamente os processos da aplicabilidade para ambientes aquáticos poluídos, como proposta do objeto de estudo nesta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

São apresentados, no formato sistemático, os resultados e as discussões para a problemática socioambiental encontrada em muitos rios e lagos com poluição e necessidade de tratamento e posteriormente promover a sensibilidade ecológica.

DINÂMICA DO SISTEMA COM FLUTUABILIDADE AQUÁTICA

O protótipo apresenta a construção com flutuabilidade aquática, no formato de embarcação por compreender uma excelente estratégia para o contato dos sachês com *Moringa oleífera* com as águas. Dentro do protótipo, existe um espaço vazado para acomodar o sistema do controle remoto adaptado e outro espaço vazado na parte inferior da embarcação para o armazenamento do sachê com *Moringa oleífera*, e este, ao realizar normalmente seu funcionamento pelos rios e lagos, já estará contribuindo com a limpeza natural e sustentáveis destas águas.

O reservatório foi adaptável para receber sachês com 50, 100, 150 ou 200 sementes trituradas. Podendo ser substituído a cada 7 dias, pois a substituição garantirá mais eficiência para limpeza e coagulação de rios e lagos. Caso seja necessário vincular mais sachês, foi pensando em anexar uma bolsa vazada no final do protótipo e para realização da intervenção, o aluno/pesquisador realizou o teste em uma praça que tem presente um lago. Conformem registros nas figuras 1.

Figura 1 – Intervenção realizada em uma praça que tem presente um lago



A intervenção na lagoa (FIGURA 1) foi uma iniciativa com tamanha importância dentro da pesquisa, pois os idealizadores desta pesquisa primaram em suas hipóteses comprovadas com o experimento e seus benefícios à qualidade da água.

UTILIZAÇÃO DO SACHÊ DE *MORINGA OLEÍFERA* PARA O PROTÓTIPO/EMBARCAÇÕES

O sachê⁷⁷ feito com filtro de papel e armazenado sementes trituradas da *Moringa oleífera* que ficará no espaço vazado na parte inferior da embarcação para o contato direto com as águas de rios e lagos. Os sachês em contato direto com os rios e lagos contribuirão assim, de maneira significativa para a limpeza e coagulação natural e sustentáveis destas águas. Ainda nestes resultados, registra-se que cada sachê terá o custo estimado de R\$ 0,15, custo este referente a aquisição do filtro de papel, como proposta, realizar a substituição dos sachês a cada 7 dias, sobre os custos com as sementes de *Moringa oleífera*, não haverá, pois já foram germinadas e distribuídas em diferentes lugares no estado do Amapá (todas mapeadas) para que as árvores da *Moringa oleífera* possam fornecer sem custos as sementes e este projeto de pesquisa se mantenha com o objeto de estudo. Este objeto de estudo é direcionado com o aporte teórico de Matos (2004) que assegura que os coagulantes/floculantes naturais vêm permitindo excelentes benefícios em relação aos químicos, para o autor, esses apoios são específicos em relação à biodegradabilidade, baixa toxicidade e índice de produção de lodos residuais.

TESTES E ANÁLISES FÍSICO-QUÍMICOS DA ÁGUA

Os testes físico-químicos da água foi por meio de amostragem da água do canal central da cidade de Macapá/AP, onde teve o quantitativo de 100 (cem) sementes descascadas e trituradas com peso de 22,43g utilizadas na pesquisa para fabricação do sachê. Foi coletado 20 litros de água suja e dividido em dois recipientes – A e B, conforme a figura 12, cada recipiente, com 10 litros cada, realizou-se a imersão a cada 10 minutos (durante 1 hora) de sachês nos 2 recipientes, apenas o sachê do recipiente B tinha *Moringa oleífera*, foi retirado uma amostra de 2 litros de cada recipiente como amostragem para as análises físico-químicas em laboratório especializado.

Segundo a literatura científica, Xavier et al. (2020) afirma que a análise laboratorial tem um papel fundamental na coleta e processamento do material.

⁷⁷ De acordo com um dos fabricantes pesquisado, o filtro de papel não deve ser reutilizado, é um produto não perecível, com composição 100% de celulose e ele seco, possui textura e selagem resistente que proporcionam uma filtragem mais rápida e tem validade de 5 anos a partir da data de fabricação.

Percebe-se então, uma pesquisa com delineador também quantitativo, o que de acordo com Aliaga e Gunderson (2002), pode-se abranger a pesquisa quantitativa como a elucidação de fenômenos por meio da coleta de dados numéricos que são analisados através de métodos matemáticos (em particular, os estatísticos). Nota-se então, que esse tipo de investigação busca uma precisão dos resultados, a fim de impedir equívocos na análise e interpretação dos dados, suscitando maior segurança em relação às inferências obtidas. Uma aplicação frequente em estudos descritivos, os quais buscam relações entre variáveis, procurando encontrar características de um fenômeno (RICHARDSON, 2008).

O resultado mais satisfatório e visível foi referente ao parâmetro de coliforme fecal (*E. Coli*) realizado pelo método analítico SM 9221 C, o qual permitiu registrar uma redução de 3000 NMP/100 mL (água com sachês sem *Moringa oleífera*) para 1970 NMP/100 mL (água com sachês com *Moringa oleífera*). Mesmo ambas as amostras indicarem contaminação por fezes, a amostra com aplicação de sachê com *Moringa oleífera* apresentou diminuição. Assim, a *Escherichia coli* (*E. coli*) é um importante indicador microbiológico empregado em estudos sobre a qualidade da água. Uma bactéria bastante abundante nas fezes dos animais de sangue quente, incluindo os humanos, tendo sido encontradas em água naturais, esgotos e solos que tenham recebido contaminação fecal recente (SALES, 2005; ZIESE et al., 2000).

Deste modo, foi possível um resultado satisfatório com a análise físico e químico da amostra da água com *Moringa oleífera*, a qual pode ser empregada em novos e diferentes testes por mais tempo, melhorando assim ainda mais os resultados, portanto, analisa que o sachê no protótipo Maurita tem potencial para limpeza e coagulação de rios e lagos. Avaliar a qualidade da água é necessário para se conhecer como estão as bacias hidrográficas, para que assim, possa existir informações e subsídios para uma tomada de ação (BAIRD, 2008). Corroborando com as discussões desta pesquisa.

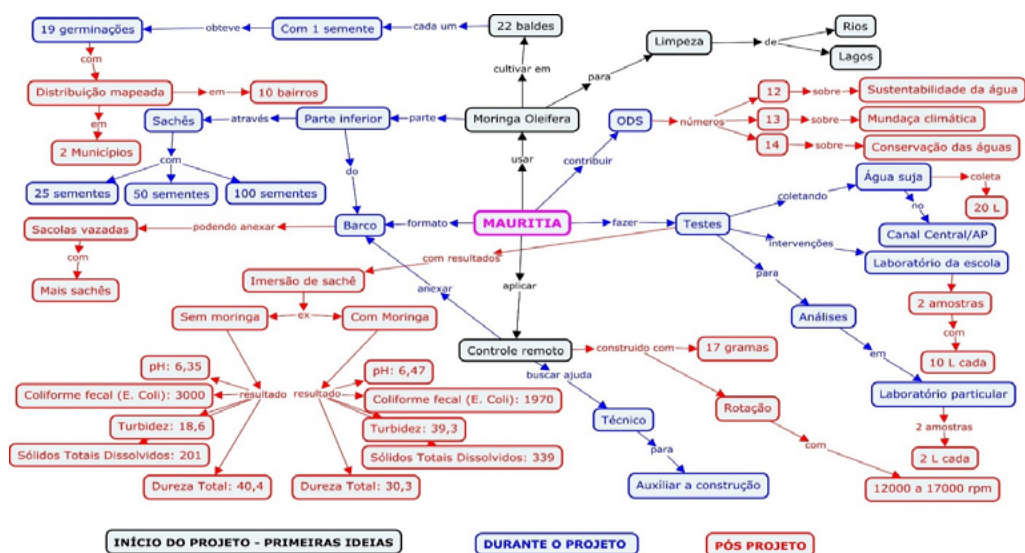
CULTIVO E A GERMINAÇÃO DA *MORINGA OLEÍFERA*

Na região ainda não registramos a existência de árvores da espécie pesquisada para a proposta desta pesquisa, porém adquirimos sementes em *sites* de compra e venda e realizou-se o cultivo de 22 sementes, ocorrendo a germinação de 19 mudas.

MAPA CONCEITUAL

O mapa conceitual⁷⁸ (FIGURA 2) alinhada ao pensamento de Chassot (2014) que expõe a importância da alfabetização científica, a qual é de ampla importância no mundo científico, pois por meio deste mapa conceitual estar sendo possível abordar as primeiras constatações (letras pretas) do aluno/pesquisador sobre o objeto de estudo. Durante as orientações e investigações, foi possível expandir a averiguação com os novos conceitos abordados (letras azuis) e ao final, os conceitos em letras vermelhas, (re) construindo novas ideias e organizado no programa *CMap Tools*.

Figura 2 – Organização das ideias da pesquisa (apoio do programa *CMap Tools*)



Fonte: Os autores, 2022.

Na figura 2, o mapa conceitual, construído no diário de bordo e aqui, o mesmo é apresentado com apoio do programa *CMap Tools*. De acordo com Moreira (2010), diagramas que concentram a construção do conhecimento sobre conceitos ou ideias, ou que arquitetam direcionamento de conceito exclusivo. Dessa forma, é possível, pelos mapas conceituais, integrar e hierarquizar conceitos, aceitando de maneira clara e objetiva os contextos mais importantes e quais os secundários ou particulares.

⁷⁸ São representações gráficas semelhantes a diagramas, que indicam relações entre conceitos ligados por palavras. São utilizados para auxiliar a ordenação e a sequenciação hierarquizada dos conteúdos de ensino, de forma a oferecer estímulos adequados ao aprendizado significativo do aluno.

CONSIDERAÇÕES

A partir desta pesquisa, foi possível responder o objeto de estudo referente a aplicabilidade do sistema com flutuabilidade aquática para limpeza e coagulação de rios e lagos através de agentes orgânicos da *Moringa oleífera*, uma pesquisa com ação e potenciais sustentáveis para o ambiente aquático. Pois, o uso dos sachês com sementes trituradas da *Moringa oleífera* como agente orgânico apresenta-se como excelente alternativa tecnológica e de inovação sustentável para sistema de tratamento na coagulação e limpeza de água superficiais em rios e lagos, sendo um produto biodegradável e que, portanto, uma engenharia que corrobora com as questões socioambientais em um ambiente aquático, pois o protótipo com controle remoto permite a dinamização neste ambiente e mantém o contato dos sachês com a água.

Assim, a proposta pensada na pesquisa “*Mauritia*: um sistema com flutuabilidade aquática para limpeza e coagulação de rios e lagos através de agentes orgânicos”, mostra-se eficiente para realizar e contribuir com o ambiente aquático, permitindo mais contato dos raios solares na água, melhor qualidade de vida aquática, diminuição de mortalidade aquática e um melhor nicho ecológico aquático, sem contar mais benefícios para comunidades que vivem e precisam de ambientes aquáticos, não só no Brasil. Afirmamos isto por compreender que a acopagem na parte inferior do protótipo/embarcações, permitiu o armazenamento dos sachês com sementes trituradas da *Moringa oleífera* e com o controle remoto no protótipo, este permitir a dinâmica de maneira natural e espontânea ao serem utilizadas este sistema com flutuabilidade aquática.

Ademais, apresentamos um sistema com flutuabilidade aquática para limpeza e coagulação de rios e lagos através de agentes orgânicos, com procedimentos sustentáveis, resolvendo e/ou contribuindo com questões socioambiental, um olhar diferenciado para os recursos hídricos. Desta forma, a investigação permite ainda compreender que é possível cumprir com os ODS de números 12 (Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos) 13 (Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos) e 14 (Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável), estipulado pela agenda da ONU até 2030.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, E. H. *Análise da turbidez na planície de inundação de Curuaí (PA, Brasil) integrando dados telemétricos de imagens MODIS/TERRA*. INPE, 2006.
- ALIAGA, M.; GUNDERSON, B. *Interactive Statistics*. Thousand Oaks: Sage, 2002.
- ANWAR, F. et. al. *Moringa oleífera*: a food plant with multiple medicinal uses. *Phytotherapy Research*, 2007.
- BERGAMASCO R. et. al. *Estudo da utilização da moringa oleífera em uma estação de tratamento de água piloto (ETA-PILOTO)*. Anais. Encontro Nacional de Moringa, Aracaju, Sergipe, 2009.

- CHASSOT, A. **Alfabetização científica**. 6ª Ed. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2014.
- FERREIRA, P. M. P., FARIAS, D. F., OLIVEIRA, J. e CARVALHO, A. F. U. **Moringa oleifera**: compostos bioativos e potencialidade nutricional. Revista de Nutrição, 2008.
- GUALBERTO, A. F.; FERRARI, G. M.; ABREU, K. M. P.; LIMA P.; B. e FERRARI, J. L. **Características, propriedades e potencialidades da moringa (Moringa oleifera Lam.):** Aspectos agroecológicos. Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável, 2015.
- LAGE, N. N. et al. **Antioxidant potential of buriti (Mauritia flexuosa) pulp flour in diabetic rats**. Archivos Latinoamericanos de Nutrición, v. 68, n. 1, 2018.
- LORENZI, H.; NOBLICK, L. R.; KAHN, F.; FERREIRA, E. **Flora Brasileira – Aracaceae (Palmeiras)**. São Paulo, Plantarum, p. 278 – 281, 2010.
- MATOS, A. T. **Práticas de manejo e tratamento de resíduos agroindustriais**. Viçosa: Associação dos Engenheiros Agrícolas de Minas Gerais, Caderno didático, 2004.
- MOREIRA, M. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.
- OLSONI, M. E. e FAHEY, J. W. **Moringa oleifera**: un árbol multiusos para las zonas tropicales secas. Revista Mexicana de Biodiversidad, 2011.
- OMS - Organização Mundial da Saúde. **Guidelines for drinking-water quality**. 4ª ed., 2011. Acesso em: 30 jun. 2022. Disponível em: <http://www.who.int/water_sanitation_health/publications/2011/dwq_guidelines/en/>
- PIVELI, Roque Passos; KATO, Takayuki Mário. **Qualidade das águas e poluição**: Aspectos Físico-químico, 2006.
- POUPART, J. A **pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 4ª edição. Petrópolis: Vozes. p. 127-149, 2017.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social - Métodos e Técnicas**. 3ª edição. São Paulo, Atlas, 2008.
- RIBEIRO, E.M.G.A; BAPTISTEL, A.C.; NETO, E.M.F.L, MONTEIRO, J.M. **Conhecimento etno-botânico sobre o buriti (Mauritia flexuosa L.f) em comunidades rurais do município de Currais, Sul do Piauí, Brasil**. Gaia Scientia (2014), v. Especial Populações Tradicionais: 28-35 Versão Online ISSN 1981-1268. DOI:<http://dx.doi.org/10.21707/gaia.v8i2.22415>. Disponível em: <<http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/gaia/article/view/22415>>. Acesso: 30 jun. 2022.
- SALES, A. E. T. **Estudos da Balneabilidade das Praias Urbanas do Município de Natal-Durante o ano de 2005**: Dissertação de Mestrado em Engenharia Sanitária. UFRGN. Rio Grande do Norte, 2005.
- SAMPAIO, M.B. **Boas práticas de manejo para o extrativismo sustentável do buriti**. Brasília: Instituto Sociedade, População e Natureza, 2011.
- SILVA, F. J. A.; MATOS, J. E. X. **Sobre dispersões de Moringa oleifera para tratamento de água**. Revista Tecnologia, v.29, n.2, p.157-163, 2008.
- SIQUEIRA, et al. **Viabilidade da utilização da Moringa olifera como método alternativo de tratamento de água no semiárido nordestino**. Revista Acadêmica – Científica, SCIRE. ISSN 2317-661X. Vol. 08 – Num. 02 – agosto, 2015.
- SORIANI, M. **Eficiência da Moringa Oleifera como coagulante natural em solução salina para água de abastecimento**. Universidade Tecnológica Federal Do Paraná Curso De Engenharia Ambiental. Trabalho De Conclusão De Curso. Londrina, 2015.
- VAZ, L. G. L. Performance do processo de coagulação/floculação no tratamento do efluente líquido gerado na Galvanoplastia, 2009.
- XAVIER, Analucia R. et al. **COVID-19: manifestações clínicas e laboratoriais na infecção pelo novo coronavírus**. J. Bras. Patol. Med. Lab., Rio de Janeiro, v. 56, e 3232020, 2020. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-24442020000100302&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 ago. 2022.
- ZIESE, T. et al. **Surto de Escherichia coli na Suécia**. Vol. 1. Relatórios de investigação de surtos, 2000.

MESAS DIGITAIS COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Karina de Rossi Leocadio Pereira⁷⁹
Maria Angélica Rego⁸⁰

INTRODUÇÃO

Ao refletir e analisar sobre a importância do uso das tecnologias digitais no cotidiano escolar, emergiram-se algumas inquietações profissionais sobre a potencialidade das mesas digitais na aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial utilizadas nas salas de Atendimento Educacional Especializado em uma cidade do interior paulista. A mesa digital é uma tecnologia contemporânea e inclusiva, em consonância com os dias atuais, devendo estar alinhada as propostas pedagógicas e com objetivo de desenvolver habilidades e competências descritas na Base Nacional Comum Curricular. Essa ferramenta tecnológica apresenta atividades de caráter lúdico por meio de jogos que favorecem e incentivam o desenvolvimento intelectual, físico, psicológico e social dos alunos contribuindo para o trabalho colaborativo. Em virtude da importância do uso dessas tecnologias nas aulas de Educação Especial, a mesa digital é utilizada como instrumento de apoio que auxilia no processo de aprendizagem, possibilitando também o uso mais adequado dessa tecnologia digital. Através da abordagem de metodologia qualitativa foi elaborado um roteiro e mapeamento para conhecimento dos jogos presentes nas mesas digitais. Posteriormente a relação dos jogos presentes com apontamentos daqueles que melhor contribuem para a aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho se volta para os alunos público-alvo da Educação Especial, convém observar que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no seu artigo 205, prevê a educação como uma garantia a todos:

⁷⁹ Mestranda em Docência para a Educação Básica (UNESP). CV: <http://lattes.cnpq.br/7100604116247786>

⁸⁰ Mestranda em Docência para a Educação Básica (UNESP). CV: <http://lattes.cnpq.br/2353622311354905>

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Além disso, o artigo 208 traz um inciso que garante como dever do Estado o oferecimento de atendimento especializado para pessoas com deficiência e, de preferência que tal atendimento ocorra na rede de ensino.

Conforme destaca Capellini (2017) no processo histórico em relação à Educação Especial havia influência da ideia de “favor e caridade”, de modo a assumir um caráter assistencialista, atendendo apenas às necessidades pontuais, sem promover mudanças estruturais efetivas e duradouras.

Afirma também a autora que o Brasil só passou a adotar a ideia de integração na década de 1970, quando as crianças com deficiência foram incluídas em ambientes menos segregados, convivendo com crianças da sua idade e, principalmente, recebendo o apoio necessário conforme as suas próprias exigências.

O Ministério da Educação (MEC) buscando apoiar a organização dos sistemas de ensino para suprir essas necessidades, visa:

O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL 2008, p. 15)

Somando-se a essas ideias, Vigotsky (1997, p. 65) faz a seguinte colocação:

A ninguém ocorre sequer negar a necessidade da pedagogia especial. Não se pode afirmar que não existem conhecimentos especiais para os cegos, para os surdos e os mentalmente atrasados. Porém esses conhecimentos e essas aprendizagens especiais há que subordiná-los à educação comum, à aprendizagem comum, a pedagogia especial deve estar diluída na atividade geral da criança.

Portanto, para se pensar sobre pedagogia especial é necessário que se leve em consideração o respeito ao inegável fato da diversidade humana, incluindo aí as condições intelectuais e físicas.

De acordo com as observações feitas por Mantoan (2013) é indispensável no contexto educacional reunir e discutir os tópicos referentes à diferença,

deficiência e inclusão para tratar das transformações da escola, de tal modo a oferecer acesso a todos os alunos indistintamente, garantindo-lhes a permanência e participação nesse espaço. Para tanto, é necessário à adoção de novos referenciais teórico-metodológicos e as transformações de práticas escolares ajustáveis a esses novos posicionamentos.

A marcha da Educação Especial na escola de ensino regular nos traz percepções de necessidades educacionais e oferta de suportes pedagógicos:

Para além da atualização dos métodos de ensino e de uma integração no mesmo, de um conjunto de ferramentas de atual indispensabilidade na vida quotidiana (do trabalho ao lazer, do consumo à fruição da cultura) é legítimo procurar na introdução destes instrumentos, benefícios específicos para a aprendizagem e melhoria dos resultados escolares dos alunos. (ALVES e RODRIGUES, 2014, p. 125).

Atualmente, a escola não pode estar alheia aos avanços tecnológicos que estão ocorrendo e principalmente pós-pandemia da Covid-19. Contudo, as tecnologias devem priorizar os processos de ensino e aprendizagens e a participação de todos.

Segundo Xavier (2002), as novas gerações têm adquirido o letramento digital antes mesmo de ter se apropriado completamente do **letramento alfabético**. As diversas formas e possibilidades de aprendizagem favorecem cada vez mais o uso das tecnologias em sala de aula, principalmente como forma de estimular aqueles alunos que necessitam de maior apoio para o seu desenvolvimento cognitivo.

Assim, ao lançar mãos do uso da tecnologia no ensino fundamental, ainda mais, num trabalho voltado para alunos público-alvo da Educação Especial trata-se de iniciativa que denota não apenas inovação, mas sobretudo a oportunidade de tornar o processo de ensino e aprendizagem dinâmicos.

Conforme Moran (2019, p. 11):

As pesquisas atuais de neurociência comprovam que toda a aprendizagem é de alguma forma ativa, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação. Todas as crianças querem aprender, mas precisam encontrar o que lhes apaixona, sensibiliza, emociona, desafia e surpreende.

Em consonância, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), prevê entre suas dez competências gerais a tecnologia como habilidade a ser desenvolvida em sala de aula, ou seja, como ferramenta que visa ensinar os

alunos a produzir conhecimentos, um instrumento que motive, sensibilize e atraia os alunos para o aprendizado.

As mesas digitais são maneiras em que os alunos podem vivenciar interações, aprendizagens, habilidades, valores, percepções e sentimentos de forma que possam responder às solicitações, por exemplo, nos jogos ou mesmo diálogos com os colegas ou professores.

Conforme descreve Kenski (2003, p. 47), o modo de utilizar uma tecnologia ou mesmo um instrumento tecnológico, precisa ser aprendida e informada. “Não basta adquirir a máquina, é preciso aprender a utilizá-la, a descobrir as melhores maneiras de obter da máquina auxílio nas necessidades de seu usuário”.

Assim, de acordo com Bacich e Moran (2018, p. 18), “o mundo é híbrido e ativo, o ensino e a aprendizagem, também, com muitos caminhos e itinerários que precisamos conhecer, acompanhar, avaliar e compartilhar de forma aberta, coerente e empreendedora.”

Ainda nos revela os autores:

As tecnologias facilitam a aprendizagem colaborativa, entre colegas próximos e distantes. É cada vez mais importante a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente. (BACICH e MORAN, 2018, p. 18)

Destarte, os ambientes escolares devem ser espaços para que todos possam evoluir, sintam-se apoiados, motivados e desafiados para que possam atingir as necessidades dos alunos.

Mostra-se importante reconhecer que o emprego do recurso digital, mesas digitais, de forma direta no processo educacional, proporcionado pelo emprego da tecnologia a oportunidade de unir o trabalho educativo ao aspecto lúdico que a interatividade das mesas pode oferecer, de maneira a facilitar a abordagem de temas educativos de forma atraente, motivando os alunos e favorecendo a aprendizagem.

As mesas digitais interativas multidisciplinares, foram adquiridas pela rede de ensino de um município do interior paulista, totalizando 7 unidades, dispostas nas Unidades Escolares em Salas de Recursos Multifuncionais. Ferramentas educacionais sensíveis ao toque (*Touch Screen Infrared*) com mais de 380 jogos, divididos por diversos níveis, formas de abordagem e adaptáveis para várias línguas (Português, Inglês, Espanhol e muitas outras) criando combinações ajustáveis para as crianças.

As ações educativas que utilizam ferramentas digitais aumentam a reflexão, produção de conhecimentos, resolução de problemas e o protagonismo, tudo isso desde que haja estratégias adequadas para o uso de tais instrumentos. Portanto, o trabalho é de direcionamento para o proveito de utilização das mesas digitais, amplificando o desenvolvimento dos educandos, oportunizando a expansão e desenvolvimento cognitivo, ampliação das suas habilidades, independência, autonomia, estimulando e aperfeiçoando a linguagem, coordenação motora e a integração, conforme assegura a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017)

CONSIDERAÇÕES

Notavam-se pela vivência no cotidiano escolar, anos atrás, o ensino e a aprendizagem em alguns casos desprezavam o uso das tecnologias digitais em sala de aula. Considerando as situações vividas na pandemia provocada pelo Covid-19, as propostas de enfrentamento aos novos desafios trouxeram a necessidade das tecnologias digitais como ferramentas para apoio no processo de aprendizado.

A rede municipal de uma cidade do interior paulista fez a aquisição de mesas digitais interativas multidisciplinares no ano de 2020, devido às mesmas apresentarem maneira dinâmica, lúdica e tecnológica de aprendizado. Almejava-se maior desenvolvimento dos educandos, possibilitando não só a própria expansão e desenvolvimento cognitivo na área educacional, como também a ampliação das suas habilidades de independência e autonomia, estimulando e aperfeiçoando a linguagem, coordenação motora e a integração socioafetiva. As mesas são utilizadas por alunos público-alvo da Educação Especial cadastrados nas Salas de Recursos Multifuncionais, nas aulas de Atendimento Educacional Especializado - AEE, conforme prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (2010).

O atendimento educacional especializado tem como objetivos promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiências (deficiência intelectual, física, visual, auditiva, múltipla, Transtorno do Espectro Autista, entre outros) e, portanto, se faz necessário a organização de diferentes formas de recursos e caracterização dessas salas. Assim, a rede municipal se organizou de forma a contribuir por meio das mesas digitais as flexibilizações necessárias de ensino e aprendizagem deste público-alvo.

Essa realidade incide nas diversas mudanças para a educação principalmente abrangendo os alunos público-alvo da Educação Especial. A tecnologia precisa ser

utilizada de forma a desenvolver habilidades em sala de aula e as mesas digitais são ferramentas para esse desenvolvimento significativo, reflexivo e ético.

Diante disso, algumas inquietações profissionais emergiram e originaram indagações:

- Há potencialidade do recurso tecnológico utilizado na aprendizagem dos alunos com necessidades especiais utilizadas nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
- Há articulação com a quinta competência, conforme orientação trazida pela Base Nacional Comum Curricular quanto à proposta didático-pedagógica empregada pela rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista?
- Como o aluno tem utilizado na sua prática o uso desses recursos tecnológicos, como as mesas digitais no seu processo de ensino e de aprendizagem?

Assim, tais inquietações funcionam como balizadores para a investigação da real potencialidade das mesas digitais na aprendizagem dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial. Considerando que jogando e compartilhando por meio das mesas, os alunos possam ampliar suas experiências, descubram o prazer, a intencionalidade, criatividade, evoluindo na autonomia, colaboração, diálogo e conhecimento.

As atividades realizadas com os educandos público-alvo da Educação Especial por meio do lúdico nas mesas digitais, evidenciam que isto pode ajudá-los a ampliar habilidades importantes, para que de maneira independente, possam explorar e exercitar suas próprias ações, enriquecendo assim, a sua capacidade intelectual e sua autoestima, de acordo com Bacich e Moran (2018).

Vale ressaltar que o uso das mesas digitais em salas de Atendimento Educacional Especializado não se trata de meios ou apoio apenas para despertar o interesse dos alunos, mas de construção de conhecimentos. Desta maneira, uma das formas de ensinar os alunos são por meio dos objetos digitais de aprendizagem presentes nas mesas digitais que surgiram como facilitador de aprendizagem, sendo usado pelos professores no desenvolvimento das atividades previstas, por meio dos quais elas aprendem com mais facilidade e de uma forma bastante atraente e divertida.

Jogos podem trazer reflexão, ordem, desordem, construção e desconstrução de ideais, de mundo, de ideias, de experiências ou das mais variadas relações. Possibilitam abertura para o novo, tornando possível que as pessoas se expressem de forma diferenciada. Pode ser utilizado para introduzir conteúdo, verificar aprendizagem,

fixar conceitos já estudados e ainda resgatar conteúdos anteriores. Essa prática favorece melhoria na relação interpessoal, havendo ainda reforço nos valores de respeito, reciprocidade e confiança, conforme menciona Petrauski e Diaz (2008).

Os jogos auxiliam na construção do conhecimento, desenvolvem e congregam para a individualidade e a personalidade. São instrumentos pedagógicos que o professor pode estimular e avaliar a aprendizagem dos seus alunos, além de envolver e atrair por meio da diversão. O brincar ou mesmo o jogar possibilita a imaginação, desenvolve a atenção, concentração e exprime sentimentos. Os jogos também levam ao desenvolvimento da linguagem, por meio do contato com diferentes objetos e diferentes situações. O brincar ajuda ainda no desenvolvimento da sociabilidade, por meio do ganhar e perder, do compartilhar e do respeito às regras

Em suma, aliar as mesas digitais como meio e fim de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, proporciona a socialização e a ascensão do acesso desses estudantes aos meios digitais.

O trabalho foi pautado na investigação das percepções e das práticas pedagógicas adotadas para utilização das mesas digitais com intuito de contribuir na aprendizagem dos alunos. Ainda em andamento, está em desenvolvimento um guia digital interativo para os alunos que utilizam as mesas digitais em suas aulas de Atendimento Educacional Especializado de modo a:

- Identificar qual a potencialidade de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, presente nas mesas digitais, através das interações com os jogos e atividades lúdicas.
- Categorizar as atividades lúdicas presentes nas mesas digitais.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. A.; RODRIGUES, C.F. **As Tecnologias da Informação e da Comunicação na Escola: causas de uma subutilização**. Sociologia on line - Revista da Associação Portuguesa de Sociologia. n. 7, 2014. Disponível em: Acesso em: 20 mar. 2022.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

ARAUJO, M. S. de. **O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação on-line**. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: fev. 2020.

_____. Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Seção 1.

_____. **Constituição da República do Brasil**. Brasília: Imprensa oficial, 1988.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARROS, D. M. V. **Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

CARVALHO, J. S.; LOPES, I. **Educação Inclusiva: reflexos sobre avanços e desafios**. Revista Científica Educ@ção, v. 4, n. 7, p. 825-834, 2020.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12 ed, São Paulo: Cortez, 2006.

HOLZMANN, Maria Eneida. **Jogar é preciso: jogos espontâneos-criativos para famílias e grupos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MANTOAN, M.T.E., SANTOS, Maria Terezinha da C.T. **Atendimento educacional especializado; políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

_____. **Ensinando a turma toda: as diferenças na escola** In: O Desafio das diferenças nas Escolas. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Inclusão Escolar: o que é, por que, como fazer**. São Paulo, Summus, 2015.

MINAYO M. C. de S et al. (org.). **Fala, galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: em pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta**. In. MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. GOMES, R. (Org).

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf

_____. **Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

_____. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

XAVIER, Antonio C. S. **O Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. Tese de Doutorado, Unicamp: 2002.

O PROFESSOR COMO INSTRUMENTO DE EMOCIONALIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO

Raquel de Sousa Nepomuceno⁸¹

Luísa Silva de Matos⁸²

INTRODUÇÃO

As experiências emocionalmente significativas entre professores e alunos têm se apresentado como uma importante estratégia nas práticas educativas contemporâneas mostrando a eficácia da neurociência nas ferramentas de ensino-aprendizagem (Macedo, 2018; Oliveira, 2015; Lisboa, 2016). Deste modo, o envolvimento emocional em sala de aula tem ganhado espaço, não no sentido de relação e afeto, mas, em estratégias que estimulam o aluno para o conhecimento, ou seja, práticas docentes que prendem a atenção do estudante de modo que os conteúdos tornam-se interessantes para estes (Tieppo, 2019; Freire, 1997; HERCULANO-HOUZEL, 2010; Leite et al., 2002).

Sabe-se que a emoção contribui na construção de memórias e quando o professor viabiliza práticas que provocam os estudantes, automaticamente, possibilita que estes tornem-se sujeitos ativos, críticos e protagonistas do próprio saber, auxiliando em novas habilidades e não para construção de uma educação libertadora (Fernandez et al., 2022; Freire, 1997, Almeida, 1999). O estudo de Fonseca (2016) sobre a importância das emoções na aprendizagem, menciona que as emoções estão intimamente ligadas em várias fases do processo de aprendizagem, na verdade, emoção e aprendizagem são indissociáveis.

Neste sentido, este estudo tem como objetivo principal investigar as emoções a partir das principais literaturas especializadas a fim de compreender as práticas docentes com ênfase nas emoções como estímulo para o aprendizado, identificando as principais estratégias docentes emocionalmente significativas que possam que possam auxiliar no processo de aprendizagem do aluno. Neste contexto, o objetivo principal deste trabalho é investigar o papel do professor nos processos emocionais significativos na cognição e no aprendizado do aluno, partindo da problemática:

⁸¹ Mestranda em Ensino em Ciências e Saúde (UFT). Bolsista CAPES. CV: <http://lattes.cnpq.br/3776214552152545>

⁸² Mestranda em Ensino em Ciências e Saúde (UFT). Bolsista CAPES. CV: <http://lattes.cnpq.br/8506654590146096>

qual a importância da relação do professor nos processos emocionais significativos para a aprendizagem do aluno?

PERCURSO HISTÓRICO DAS EMOÇÕES

De acordo com (Cosenza e Guerra, 2011; Damásio, 2000), às emoções no contexto atual são compreendidas como um conjunto composto de reações químicas e neurais. Além disso, as emoções possuem funções reguladoras desempenhando um papel importante quando se manifestam no organismo do ser humano. Outrossim, Damásio (2000) em sua obra, *O mistério da consciência do corpo e das emoções ao conhecimento de si*, prega que as emoções são como grupos de reações, que diferente do afeto ou dos sentimentos são desencadeadas por meio de estímulos que, conseqüentemente, geram respostas no organismo (Damásio, 2012).

Por muitos anos as concepções sobre as emoções não obtiveram relevância e reconhecimento como algo importante no desenvolvimento do ser humano, em face do contexto histórico e cultural (Luz et al., 2015, Batista, 2022). As emoções foram segregadas por filósofos, estudiosos no qual priorizavam somente a razão e o pensamento lógico deliberando uma dicotomia entre as dimensões, motivo pelo qual, as concepções sobre as emoções eram associadas a fatores de distúrbios ou qualidade animal e oposição ao raciocínio (Possebon, 2017; Newen e Zinck, 2013; Santos, 2018; DARWIN, 2009).

Posteriormente, a partir do século XIX, as análises e concepções sobre as emoções se expandiram em diversas áreas de estudo, como as contribuições do naturalista Charles Robert Darwin (2009) que já realizava estudos e reflexões sobre as emoções, no qual publicou a obra *Expressão das emoções no homem e nos animais* publicada em 1872. Logo após, no mesmo século, William James (2008), filósofo e psicólogo norte-americano e Carl Lange (1834-1900), médico dinamarquês. Estes psicofisiologistas buscaram explicações e ampliaram seus estudos científicos sobre a teoria das emoções contribuindo para evolução nessa área de estudos (Neubern, 2000; MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011).

Desse modo, os estudos das emoções por muitos anos foram restritos em laboratórios e fruto de muitas investigações para que hoje tenham sua eficácia científica comprovada na cognição e humana e como ferramenta eficaz para a aprendizagem.

EFICÁCIA DAS EMOÇÕES NA APRENDIZAGEM

Este estudo tem como principal intenção analisar a aprendizagem com base nas emoções, observando o professor como principal ferramenta nesse processo. Colaborando com este entendimento, Palangana (2015), declara que os processos de aprendizagem e desenvolvimento estão estritamente entrelaçados e passam necessariamente pela mediação. Logo, a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber e do conhecimento.

Destaca-se que a emoção é um tema de extrema importância no contexto do ensino-aprendizagem, pois auxilia na construção de memórias e possui função de marcar a fixação de conhecimentos, isso não quer dizer que o indivíduo possa gostar ou não do que aprendeu, trata-se de ser afetado, provocado e instigado pelo aprendiz (MOREIRA, 2000; Souza et al, 2020). Neste caso, o professor é o personagem imprescindível nesse evento de emocionalidade, ou melhor, nessa sistematização do processo de conhecimento do aluno (Goleman, 2012; AGUILAR, 2018).

Cosenza e Guerra (2011), um grande conhecedor desta área, expõe em sua obra, *Neurociência e Educação: Como o cérebro aprende*, que as emoções são fenômenos que assinalam a presença de algo importante ou marcante em algum momento ao longo da vida de uma pessoa. Esta se expõe através de alterações na fisiologia e nos seus processos mentais e mobiliza os recursos cognitivos existentes, como a atenção e a percepção. Outrossim, elas alteram a fisiologia do organismo objetivando uma aproximação, conforto ou distanciamento e, constantemente, costumam determinar a escolha das ações que ocorrerão Cosenza e Guerra (2011).

Adjacente a isso, Wallon (2010), fortalece que é de extrema importância que no trabalho do professor e da escola esteja pautado na busca de estratégias sobre dinâmicas emocionais que despertem a atenção do aluno, que os tornem produtos de conhecimento com ênfase em estimular conexões para aprendizados significativos (MAHONEY, 2005). É nítido que a vivência escolar é uma experiência maravilhosa de vida, tanto para alunos quanto para os professores, porém, é um meio carregado de emoções, que de algum modo, afeta vários contextos sociais internalizados por seus integrantes (Almeida, 1999, Moreira, 2000; Souza et al., 2020).

Então, (Aguilar, 2018; Rogers, 1987; Veras et al., 2010), argumentam que é de suma relevância que profissional da educação sinta firmeza em saber que é na sala de aula que se afloram relacionamentos seguros e que um ambiente escolar positivo, onde os alunos sentem uma sensação de segurança e confiança nas relações, melhora o desempenho do educando e ajuda a diminuir os reflexos

negativos da pobreza sobre o desempenho escolar (Batista, 2022; Hewson, 2018; Souza et al., 2020, Veras et al., 2010).

A aprendizagem ocorre quando o aluno se encontra emocionalmente bem consigo mesmo e com as pessoas que compõem seu ambiente escolar (Leite et al., 2002). Frisa-se que, ao passar dos anos se estuda acesso a uma educação articulada à realidade, ou seja, um ensino temporal voltado para transmissão de conteúdos por meio da emocionalidade para técnicas de melhor fixação de memórias firmes (Batista, 2022; Tieppo, 2019; Leite et al., 2002).

Nessa vertente, este estudo sugere discutir a forma como os conteúdos estão sendo transmitidos aos estudantes e como estes estão sendo instigados ao aprendizado (Depaoli et al., 2020).

Neste contexto, Freire (1997), em sua obra *Pedagogia da Esperança*, discorre:

Há outro tipo de aula em que o educador aparentemente não fazendo a transferência do conteúdo também anula a capacidade de pensar criticamente do educando ou a obstaculiza, porque são aulas que se parecem muito mais com cantigas de ninar do que propriamente com desafios. São exposições que “domesticam” ou fazem com que os educandos “durmam” embalados. De um lado os educandos “dormindo”, acalentados pela sonoridade da palavra do professor ou da professora, do outro, o professor igualmente ninando a si mesmo. Mas, há uma terceira posição que considero profundamente válida, que é a que o professor ou a professora faz uma pequena exposição do tema e em seguida o grupo de estudantes participa com o professor na análise da própria exposição (FREIRE, 1997, p. 61).

Diante de tudo, a presente investigação objetiva compreender as práticas docentes com ênfase nas emoções como estímulo para o aprendizado, corroborando com o arcabouço teórico. Além disso, tenciona-se averiguar a relação entre emoção e cognição e aprendizagem, analisando as contribuições da emoção e identificando estratégias de gradação da atenção, com fulcro no professor como principal autor de emocionalidade no processo de ensino- aprendizagem (Fernandez, 2022; Oliveira, 2020; Tieppo, 2019).

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

A investigação sobre o assunto abordado se caracteriza como uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo. Para isso, utilizou-se levantamentos bibliográficos, como Tieppo (2019) e Suzana Herculano-Houzel (2017), entre outros

documentais e referenciais para um aprofundamento no assunto de modo a trabalhar com as ideias de alguns autores e a sua subjetividade.

A perspectiva norteadora para o desenvolvimento deste estudo trata-se de uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo que possui a intenção de investigar criticamente a emoção no processo de aprendizagem do aluno, com base nas práticas docentes como ponto fundamental desse processo. Por esta razão, realizou-se um levantamento bibliográfico considerando o posicionamento de Paulo Freire, Suzana Herculano, Cosenza e Carla Tieppo e outros autores, e, ao sistematizar a compreensão, utilizou-se da abordagem de revisão de literatura.

Deste modo, realizou-se um levantamento bibliográfica por meio das fontes constituídas pelos recursos eletrônicos nas seguintes bases de dados: Literatura LatinoAmericana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Health Information from the National Library of Medicine (Medline), Web of Science, Scopus e na Biblioteca eletrônica Scientific Eletronic Library *Online* (SciELO), publicados no período de 2007 a 2022. A busca foi realizada a partir dos seguintes descritores: emoções na aprendizagem, neurociência e educação, emoções no contexto escolar, entre outros.

Por outro lado, o levantamento da pesquisa foi realizado com base em informações dos últimos dez anos. Entre os dados colhidos encontrou-se, aproximadamente, 25 livros e 203 artigos, e, após análise minuciosa do material, resumiu-se em 19 livros e 10 artigos, nos quais foram reunidos e filtrados para produção da pesquisa. Observa-se que dentre o material extraído inclui-se artigos traduzidos do inglês para o português.

Dessa forma, como critério de exclusão do material não utilizado, ocorreu com critério de descarte dos artigos que tratavam dos estudos das emoções em vertentes diferentes desta pesquisa, assim como, estudos sobre as emoções que não se voltavam à aprendizagem e práticas docentes. Sob outra vertente, a escolha das palavras-chaves deu-se pela diversidade encontrada da literatura arguida: Professor, emoção, aprendizagem. Porém, no decorrer da análise as palavras - cognição, aluno, práticas docentes, ensino e aluno - surgiram com maior frequência. Assim, tais termos são mencionados no corpo do texto como sinônimos.

Outrossim, as revisões dos artigos realizaram-se em duas fases: De início juntou-se em um arquivo com aproximadamente 15 artigos com base no tema, declara-se que mais da metade destes encontrava-se em língua inglesa em plataformas seguras, no qual foram traduzidos e observados minuciosamente. As

demais obras foram livros, alguns baixados em formato PDF, outros físicos do acervo. Perdurou-se uma análise de aproximadamente 30 dias para discriminar o material a ser trabalhado.

O principal propósito da análise do material em questão fora a de compreender sobre as práticas que possibilitam ao educando experienciar processos emocionalmente eficazes de aprendizados significativos, mediante metodologias que contextualizam o conhecimento e se conectem a abstração generalizante das teorias com concretude dos problemas empíricos. Além de provocar, desafiar o estudante tornando-o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com Tieppo (2019), os neurocientistas do desenvolvimento têm evidenciado pesquisas argumentando que as emoções prendem a atenção e ajudam na aprendizagem, deixando-as mais firmes e eficazes. A sua ativação ou excitação somática manifestam vínculos que fortalecem as funções cognitivas.

Em síntese, a neurociência tem investigado como ocorrem nossos processos mentais e o que podemos fazer para melhorá-los. Em meio a esses processos, está a maneira como uma nova informação é captada, assimilada, armazenada, e transformada em aprendizagem (Poulou, 2007). À vista disso, é indiscutível que algumas circunstâncias contribuem para esta técnica, como por exemplo, a memória, atenção, plasticidade cerebral e a emoção (Hewson, 2018).

É evidente que para que ocorra o processo de aprendizagem, devem acontecer construções de circuitos neurais na memória, pois quando apenas se memoriza, não se tem qualidade eficaz para um processo de aprendizagem, melhor dizendo, quando o indivíduo decora algo, o circuito que foi construído fica “solto”, ou seja, são informações desprovidas de envolvimento emocional, são circuitos frágeis que rapidamente podem ser apagadas da memória, isso acontece quando o indivíduo não se põe no lugar de imaginação ao escutar os conteúdos (Herculano-Houzel, 2010; Herculano-Houzel, 2017). Com exceção que essas informações sejam decoradas e repetidas diariamente podem tornar-se memórias duradouras (Tieppo, 2019; Correa, 2010; Damásio, 2000).

Com permissão, digo que esse pensamento, advindo da neurociência, ajuda na atualização e evolução da pedagogia, visto que, os métodos de ensino sobre aprendizagem mencionam que aprender é contexto, ou seja, circuitos dentro de uma dinâmica, dentro de uma apropriação. Contudo, é muito mais simples

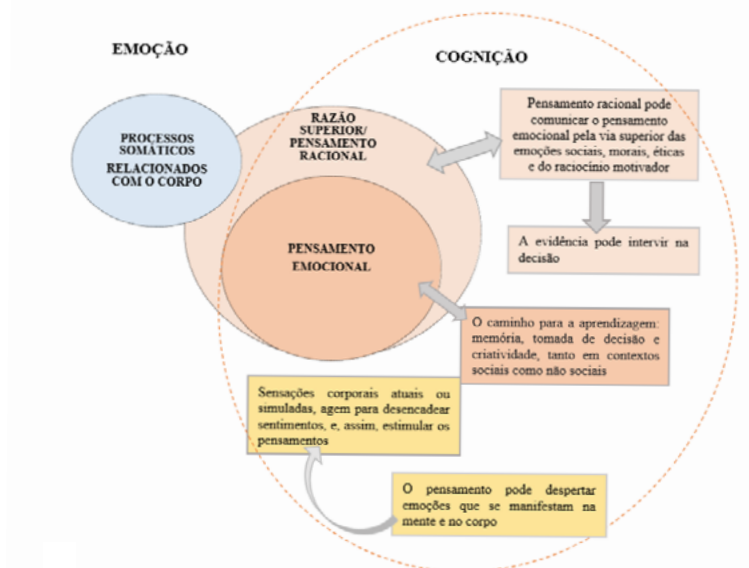
para o professor aplicar esses circuitos por caminhos diferentes e dinâmicos (Fernandez, 2022; Oliveira, 2020).

Exemplo disso é transmitir um conteúdo de diferentes formas, pois o estudante ativará a ideação, e, com isso, estimulará circuitos neurais diversos por várias entradas (neurônios sensores) e saídas (neurônios motores), é o mesmo que contar uma história e depois perguntar sobre ela (Endo, 2014; Damásio, 2000; Herculano-Houzel, 2010; Herculano-Houzel, 2017). Quando se inicia a fala de algumas pistas, as lembranças vão automaticamente surgindo, por esta razão é importante que a emoção esteja presente no processo de aprendizagem (Correa, 2010; Tieppo, 2019).

Segundo o posicionamento da neurocientista Suzana Herculano-Houzel (2017), um indivíduo adulto possui 86 milhões de neurônios, cada um desses neurônios pode fazer cerca de 10 mil conexões. E o que se busca entender diante disso? Quando um aluno ou qualquer outra pessoa argumenta que não consegue mais absorver conteúdo e que sua mente está cheia, na verdade, não se trata de “memória cheia” como um computador, com exceção, caso o indivíduo esteja extremamente cansado psicologicamente. O que ocorre, na verdade, é que este indivíduo não tem emocionalidade disponível para o processo de aprendizagem, não será efetivamente a falta de neurônios para formar novos circuitos, e sim, a falta das emoções no desenvolvimento de aprendizagem (Herculano-Houzel, 2010; Herculano-Houzel, 2017; Cosenza e Guerra, 2011).

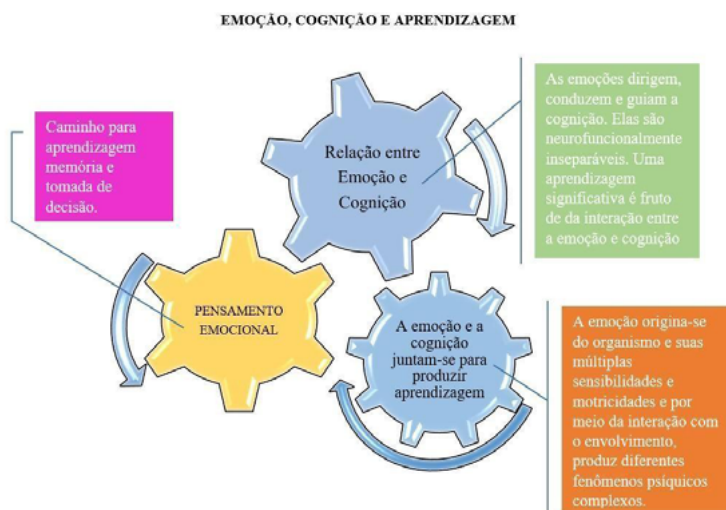
Faz-se importante lembrar que a emoção compreende os processos de atenção, sensação, apreensão, excitação, propensão, inclinação, predileção, gosto, sensibilidade, focagem, intuição, preferência, impressão, receio, suspeição, susceptibilidade, pressentimento, ideação, premunicação, consciencialização, entre outros. Assim, tais reações geram respostas somáticas, corporais e motoras de antecipação de extrema eficácia para a origem da aprendizagem (SANTOS, 1997; Sabina, 2020; DEPAOLI et al., 2020)

Frisa-se que no decorrer da infância a emoção é uma plataforma para cognição, isto é, ambas são inseparáveis, uma depende da outra (Fonseca, 2016). Por esta razão a emoções faz-se primordial para construção da aprendizagem, ou seja, sem emoção a aprendizagem é frágil e ineficaz. Sobre a relação entre a emoção e cognição para construção da aprendizagem, Immordino-Yang e Damásio (2007), expõe:



FONTE: Immordino-Yang e Damásio, 2007.

Neste contexto, o entrelace entre emoção e a cognição ocorre para construir a aprendizagem, justamente pelo fato da emoção originar-se do fisiológico com suas diversas sensibilidades, assim como, da motricidade, o que desencadeia uma multiplicidade de fenômenos psíquicos interligados. O fluxograma abaixo faz menção aos estudos de Fonseca (2016), discorrendo sobre, emoção, cognição e aprendizagem, onde explica:



FONTE: FONSECA (2016).

Portanto, as emoções, quando coordenadas de maneira equilibrada e correta pelo professor, resultam em aprendizagens duradouras e satisfatórias, tornando-se um componente rico, tanto para construção de memórias de longo prazo quanto para o desenvolvimento intelectual e cognitivo do estudante (AGUILAR, 2018; Borralho et al., 2010). Outro ponto relevante é o envolvimento emocional em sala de aula, o fato de despertar entusiasmo no aluno e de envolvê-lo emocionalmente resultando na melhor absorção dos conhecimentos, dar ao estudante a gradação da atenção, da motivação de estar atento, motivado, engajado e interessado a aprender (Depaoli et al., 2020; Sabina, 2020; Souza et al., 2020; Poulou, 2007; Fernandez, 2022; Macedo, 2018; Oliveira, 2020).

Nessa linha de raciocínio, os conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e competências na formação do profissional da educação são essenciais nas práticas de ensino em sala de aula (Veras et al., 2010; Santos, 1998; Moreira, 2000). Todavia, pede-se consentimento para dizer, que de nada valem estes atributos de formação do profissional se o educador não enxergar com zelo o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes (Souza et al., 2020; LOURENCO, 2022). Cumprir metas almejadas pela escola e não obter o principal alvo, instigar o aluno a pensar criticamente (Depaoli et al., 2020; LOURENCO, 2020; Oliveira, 2020; ALTLET, 2000).

Aponta-se que no papel do professor não está condicionado somente ao saber, pois vai muito mais além do que transmitir conteúdo, sua função primordial é ser educador e estimulador de conhecimentos, de forma que consiga erguer no ambiente de sala de aula um local de socialização e organização de conceitos (LOURENCO, 2022; CEDAC, 2013).

As emoções têm como função marcar a aprendizagem, visto que no cérebro não pretende manter circuitos para eternidade, eles só mantêm circuitos enquanto eles forem importantes, e, essa importância pode ser transmitida pelo professor nos processos emocionalmente significativos de ensino-aprendizagem (Damásio, 2000; HERCULANO-HOUZEL, 2017, Tieppo, 2019).

Acredita-se que a emoção auxilia na construção do aprendizado e indica a real necessidade de mudanças nas práticas de ensino, pois a memória destaca o acerto (Tieppo, 2019). Diante dessa proposta, esse estudo faz-se extrema relevância na abrangência de estratégias para mobilizar emocionalidade para o ato

de surpreender e assim capturar a atenção do aprendiz para um processo eficaz de aprendizagem (Hewson, 2018; LISBOA, 2016; Sabina, 2020).

Sugere-se que sejam questionados sobre a maneira como os educadores lidam com questões emocionais em sala de aula, a forma que se utiliza, a didática ministrada nas aulas, se possuem alguma dificuldade ou se presenciaram alguma situação emotiva em sala de aula, e como agem diante dessas situações (IMMOR-DINO-YANG, 2007; MACEDO, 2018).

Ainda, seria interessante indagar sobre como se desenvolvem os projetos e atividades que visam o fortalecimento das emoções nos alunos, e se os docentes possuem algum conhecimento da dinâmica emocional e que se crie estratégias para capacitar os professores para que estes possam mobilizar a emoções positivas em suas práticas de ensino (Oliveira, 2020; Lisboa, 2016; Silva, 202; Sousa et al., 2020).

CONCLUSÃO

Conclui-se que a neurociência tem evidenciado a capacidade das emoções na construção de aprendizagens significativas. Deste modo, a emoção compreende os processos de atenção, sensação, apreensão, excitação, entre outras reações fisiológicas que geram respostas somáticas, corporais e motoras de antecipação fazendo-se de extrema importância para a construção da aprendizagem.

Deste modo, quando o professor ministra os conteúdos de forma emocionalmente positiva, em sala de aula, as possibilidades de produzir memórias duradouras são bem maiores. Transmitir os conteúdos de diferentes formas, utilizar diferentes dinâmicas, são algumas das possibilidades que ajuda o aluno ativar a ideação, estimulando diferentes circuitos neurais por várias entradas, é o mesmo que contar uma história e depois perguntá-la.

Destaca-se que a missão do professor não está restrita apenas ao saber, ela vai muito além de transmitir conteúdo, sua função primordial é ser educador e estimulador de conhecimentos, de forma que consiga erguer no ambiente de sala de aula um local de socialização e organização de conceitos, onde os alunos formem uma visão crítica de mundo, fruto de uma educação para além do capital.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, Renata. Neurociência aplicada à Educação: caminhos para facilitar a aprendizagem em sala de aula. 2ª Ed, São Paulo: Edicon, 2018.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 3ª ed. rev. ampliada, 2006.
- ALTLET, M. Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas. Portugal: Porto Editora, 2000.
- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Editora Papirus, p. 1999.
- ARANHA, Maria L. A. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. [S. l.]: Moderna, 2005.
- Batista, J., Bispo, Pasqualini, Juliana Campregher e Magalhães, Giselle Modé. Estudo sobre Emoções e Sentimentos na Educação Infantil. **Educação & Realidade** [online]., 2022, v. 47. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116927vs01>. Acessado em: 17 set. 2022.
- BORRALHO, S.; OLIVEIRA, A. Sentimentos da criança face os professores. **Revista da Educação** [online], vol. 17, n. 2, p. 119-143, 2010.
- CEDAC - Comunidade Educativa. O que revela o espaço escolar? Um livro para diretores de escola. 1. ed. São Paulo: Moderna. 2013.
- CORREA, Antônio Carlos de Oliveira. Memória, aprendizagem e esquecimento. 1. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.
- COSENZA. R. M.; GUERRA, L. B. Neurociências e Educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DAMÁSIO, A. O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- DAMÁSIO, A. O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções do conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DARWIN, Charles. A expressão das emoções no homem e nos animais. Tradução: Leon S. L. Garcia. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, p. 2009.
- DEPAOLI, Jennifer; DARLING-HAMMOND, Linda. Porque o clima escolar é importante e o que pode ser feito para melhorá-lo. In: NASBE - National Association of State Boards of Education. pp. 1-4, 2020.
- ENDO, Wagner. Modelagem de circuitos neurais do sistema neuromotor e proprioceptor de insetos com o uso da transferência de informação entre conexões neurais. 2014. **Tese** (Doutorado em Sistemas Dinâmicos) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, p.10, 2014. doi:10.11606/T.18.2014.tde-06052014-163332. Acesso em: 19 set. 2022.
- FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 19 set. 2022.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz & terra, 1997.

- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **Neurociências e Educação**. 1. ed. Belo Horizonte: CEDIC, 2010.
- HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **A vantagem humana: como nosso cérebro se tornou superpoderoso**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, p. 10-33, 2017.
- Hewson, E.R.F. Students' Emotional Engagement, Motivation and Behaviour Over the Life of an Online Course: Reflections on Two Market Research Case Studies. **Journal of Interactive Media in Education**, 2018(1), p.10. DOI: <http://doi.org/10.5334/jime.472>. Acesso em: 13 set. 2022.
- IMMORDINO-YANG, Mary Helen; DAMASIO, Antonio. We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. **Mind, brain, and education**. v. 1, n. 1, p. 3-10, 2007.
- LUZ, Heriel; SOUZA, Ana Lucia Martins de; SANTOS, Livia Gomes dos. Percursos e percalços na investigação da emoção na Psicologia de Vigotski. **Rev. Psicol. Saúde**, Campo Grande, v. 7, n. 1, p. 65-73, jun. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093-2015000100009X&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 set. 2022.
- LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições do ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 113-141, 2002.
- LOURENCO, Abílio Afonso; OLIMPIA ALMEIDA DE PAIVA, Maria. School motivation: theoretical approaches to the learning process. **CES Psicol**, Medellín, v. 15, n. 2, p. 169-193, Aug. 2022. <https://doi.org/10.21615/cesp.5952>. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802022000200169&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 19 set. 2022.
- LISBOA, Stephan. **O cérebro vai à escola: aproximação da Neurociências e Educação no Brasil**. São Paulo: Paco Editorial, 2016.
- Luz, Heriel, Souza, Ana Lucia Martins de, & Santos, Livia Gomes dos. Percursos e percalços na investigação da emoção na Psicologia de Vigotski. **Revista Psicologia e Saúde**, 2015, 7(1), 65-73. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2015000100009&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 ago. 2022.
- Fernandez, Maria José Mayorga, Ruiz, Maria Pilar Sepúlveda e Vivar, Dolores Madrid **DIMENSÃO AFETIVA NA SALA DE AULA INFANTIL: PRÁTICAS PROFISSIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**, 2022. **Educação e Sociedade**. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.231042>>. Epub 21 de março de 2022. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES.231042>. Acesso em: 19 set. 2022.
- MACEDO, Lino; BRESSAN, Rodrigo. **Desafios da aprendizagem: Como as neurociências podem ajudar pais e professores**. Campinas: Papirus 7 Mares, 2018.
- MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. **Teoria das emoções em Vigotski**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, 2011.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002-&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 set. 2022.

- MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MOREIRA, M.A. **Aprendizaje significativo: teoria y práctica**. Madrid: Visor, p.36-40, 2000.
- Neubern, Maurício S. In: **Psicologia: Teoria e pesquisa**. Mai/ago, 16 (2), 153-164. UNB-Brasília, 2000.
- NEWEN, Albert; ZINCK, Alexandra. **O desafio das emoções, biblioteca mente e cérebro**. Duetto editorial, São Paulo, biblioteca mente e cérebro; n.5, p. 11-81, 2013.
- OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. A pedagogia da neurociência: ensinando o cérebro e a mente. Curitiba: Appris, 2015.
- OLIVEIRA, Tereza; MORGADO, Lina. Impacto da dinâmica emocional na aprendizagem em cursos à distância no ensino superior: O papel da presença emocional e das microlideranças. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 177-199, 2020.
- PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotsky: a relevância do social**. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.
- PAPALIA, D. E; MARTORELL, G. **Desenvolvimento humano**. 14. ed. Porto Alegre: AMGH, 2022.
- POULOU, Maria. O Trabalho docente – Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. **European Journal of Teacher Education**, [S. l.], v.30. n. 1, p. 1-2, 2007.
- POSSEBON, Elisa Gonsalves. **O universo das emoções: uma introdução**. João Pessoa: Libellus, p. 7-8, 2017.
- ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1987.
- SANTOS, Geam Felipe Lima. **A Emoção no Ensino de Biologia: Uma Análise das Enunciações Discentes**. 99 f. TCC (graduação) - Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Faculdade de Ciências Agrárias, Universidade Federal da Paraíba, Areia, pp 52-72, 2018.
- Sabina Valente, Augusta Veiga-Branco, Hugo Rebelo, Abílio Afonso Lourenço, Ana Maria Cristóvão. **A Relação entre a Capacidade de Inteligência Emocional e a Eficácia do Professor**. Universal Journal of Educational Research, (2020), 8(3), 916 - 923. Disponível em: DOI: 10.13189/ujer.2020.080324. Acesso em: 08 ago. 2022.
- SANTOS, F.M.T. Afeto, **Emoção e Motivação: uma nova agenda para a pesquisa em ensino de ciências**. In: I ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Instituto de Física da UFRGS, p. 249-255, 1997.
- SANTOS, F.M.T.; MORTIMER, E.F. **Investigando as Interações Afetivas nas Salas de Aula de Química**. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA, 21. Poços de Caldas: Sociedade Brasileira de Química, 1998.
- Santos, Flávia Maria Teixeira dos. **AS EMOÇÕES NAS INTERAÇÕES E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte) [online], 2007, v. 09, n. 02, pp. 173-187. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1983-21172007090202>>. Epub Jul-Dec 2007. ISSN 1983-2117. <https://doi.org/10.1590/1983-21172007090202>. Acessado em: 18 set. 2022.
- Silva, Virginia Roters da Lorenzetti, LeonirA alfabetização científica nos anos iniciais: os indicadores evidenciados por meio de uma sequência didática. **Educação e Pesquisa** [online]. 2020, v. 46. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046222995>>. Epub 11 Nov 2020. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046222995>. Acesso em: 19 set. 2022.

SOUSA, Anne M. O. P.; ALVES, R. R. N. **A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem**. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 34, n. 105, pp. 320-330, 2020.

Souza, Joelson Carvalho et al. **A influência das emoções no aprendizado de escolares**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online], v. 101, n. 258, 2020.

TIEPPO, Carla. **Uma viagem pelo cérebro: a via rápida para entender neurociências**. São Paulo: Conectomus, 2019.

VERAS, R. da S., FERREIRA, S. P. A. **A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, editora UFPR, n. 38, p. 219-235, 2010.

Vigotski, L.S. **Teoría de las emociones – Estudio histórico-psicológico**, (2a. ed). Madrid: Ediciones Akal, 2004.

WALLON. Henri. **Psicologia e Educação**. In: ALMEIDA, L. R. (org.); MAHONEY, A. A. (org.). Henri Wallon: psicologia e educação, 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

A LINGUAGEM, O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A OBRA O EMÍLIO DE JEAN JACQUES ROUSSEAU

Priscila da Rosa Lescano Dias⁸³
Jeane Morlas Silva⁸⁴

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica tem como características principais a busca pelo desenvolvimento integral da criança, bem como, a garantia de seus direitos, tais como acesso à educação de qualidade e seu desenvolvimento integral como está descrito no capítulo IV do ECA⁵ – Estatuto da Criança e do Adolescente: “Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa [...]”

Esses direitos ao mesmo modo são garantidos e assegurados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9.394/96 de 20 de dezembro de 2006 (LDB) que traz em seu escopo no artigo Art. 29 que: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco)⁶ anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Sendo assim, este texto⁸⁵ aborda o tema letramento na educação infantil e as ideias de Jean Jacques Rousseau no livro O Emílio⁸⁶ ou Da Educação sobre o assunto⁷. O objetivo é relacionar os pensamentos do autor supracitado com as ideias atuais sobre o tema em questão.

Não obstante apesar de ser a primeira etapa da educação básica o objetivo da educação infantil não é a escolarização, mas o desenvolvimento integral da criança abrangendo os aspectos cognitivos, físicos, sociais, emocionais e psicológicos, com isso, conforme Batista (2010) muitos profissionais que atuam nessa etapa de ensino têm sofrido com a ansiedade e preocupação em proporcionar práticas e

⁸³ Mestre em Educação (UFGD). CV: <http://lattes.cnpq.br/9023698433796634>

⁸⁴ Pedagoga (ASSEAMA). Professora da Educação Básica. CV: <http://lattes.cnpq.br/2384182976430784>

⁸⁵ Capítulo apresentado ao professor Drº Reinaldo dos Santos como uma das formas de avaliação da disciplina: Educação e Paradigmas do Conhecimento I - do programa de Pós-Graduação do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados em dezembro de 2020.

⁸⁶ Livro o Emílio ou da Educação de 1762.

vivências que possam atender essas necessidades, é pois, desse modo uma etapa muito importante para o desenvolvimento da criança e que necessita maior atenção.

Ao lado disso Rousseau trata desta fase do desenvolvimento infantil no início do livro *Emílio ou Da Educação*. O livro embora tenha sido por um tempo proibido em Paris hoje é considerado como primeiro tratado sobre filosofia da educação no mundo ocidental. Nele o pensador relata como deveria ser a educação e a relação entre um jovem (Emílio) com seu tutor, para Rousseau seria fundamental educar a criança de acordo com a natureza, garantindo assim, sua bondade natural (segundo o autor é a sociedade que corrompe o homem).

Do mesmo modo observa-se que o autor procurou abordar orientações desde o nascimento de seu pupilo até sua fase adulta e com isso, tratou de conceitos que são até hoje valorizados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos, e mesmo naquela época buscou associar o “educar e cuidar” na educação de Emílio.

Com efeito a indissociabilidade entre o “educar e o Cuidar” na educação infantil é ressaltada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI.

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores (BRASIL, 1998, p. 23).

Nesse sentido para discutir as questões referentes à linguagem e o letramento na educação infantil e os pensamentos de Rousseau sobre o assunto, organizou-se este ensaio em cinco sessões que foram assim divididas: Introdução, Visão do Tema (onde é discutido a importância do tema linguagem e letramento na educação infantil), o Referencial Teórico no qual as discussões são apoiadas, bem como, o Objeto de Estudo (onde são abordados os pensamentos de Rousseau sobre a educação infantil) e por fim, as Considerações Finais.

VISÃO DO TEMA

A educação infantil tem uma identidade própria, pois atende sujeitos com características peculiares que precisam ser respeitados em todas as suas especificidades. Baptista (2010, p. 1) afirma que muitos profissionais “deparam- se com a ausência de referenciais teóricos e práticos que a ajudem a compreender melhor

a relação entre a criança de zero a seis anos de idade, a prática pedagógica e o processo de apropriação da língua escrita”.

Diante disso em 2009 o Ministério da Educação–MEC por meio da resolução Nº 5/2009 instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil–DCNEIs⁸ com intuito de valorizar o trabalho com crianças de 0 a 5 anos e orientar a prática pedagógica no que diz respeito a concepção de criança e de educação infantil, o que colaborou para nortear o trabalho nas instituições de educação infantil, possibilitou maior valorização, como também, visibilidade desta etapa da educação básica no cenário nacional.

Dessa forma, as DCNEIS trouxeram muitas mudanças na visão que se tinha anteriormente da educação infantil, apresentou a criança como sujeito de direitos priorizando a qualidade no atendimento com intuito de possibilitar seu desenvolvimento integral, estabeleceu critérios para os profissionais e para o ambiente que oferta esse tipo de atendimento, bem como, definiu os objetivos dessa etapa de ensino no país, abordando os atos de cuidar e educar como indissociáveis.

Sendo assim, o trabalho pedagógico deve ser abordado de forma a ampliar os conhecimentos das crianças de 0 a 5 anos, incentivando-as a agirem com independência e autonomia, sempre relacionando a teoria com a prática, de maneira a garantir seu o desenvolvimento integral. Essa também deve ser a forma com que as questões referentes a leitura e a escrita devem ser abordadas com essa faixa etária a fim de que a criança possa perceber a aplicabilidade tanto da leitura quanto da escrita e assim associe-as às suas vivências.

REFERENCIAL TEÓRICO

As DCNEIs valorizam o trabalho com a educação infantil e orienta a prática pedagógica no que diz respeito a valorização da criança como um indivíduo social, dotado de experiências anteriores a escola que tem necessidades próprias e aprendem o que vivenciam.

Diante disso, não tem como falar de educação infantil e deixar de lado as linguagens, estas, estão presentes no cotidiano infantil e fazem parte de seu universo, com isso é importante que elas sejam valorizadas e explorados em prol do desenvolvimento integral da criança.

... procure as crianças nas múltiplas e diferentes linguagens nas quais elas se produzem –e por elas são produzidas –e encontrará o que de mais significativo existe na vida de cada uma delas, em diferentes

momentos da vida escolar, em seus processos e produções diversas – falas, gestualidade, brincadeiras, jogos, pintura, desenho, modelagem, escultura, recorte e colagem, música, literatura, culinária, classificações, seriações, quantificações, leitura e escrita, preferências, dificuldades, medos, organização, relacionamento com crianças e adultos, questionamentos, curiosidades, resolução de conflitos, relação com a natureza e espaço físico, e assim por diante (JUNQUEIRA FILHO, 2011b, p. 6)

Sendo assim, para discutir as questões sobre as linguagens e educação infantil buscou-se dialogar com os autores: Junqueira Filho (2006, 2011), Goulart e Mello (2005), Baptista (2010) e Moraes (2016), e para debater as questões referentes ao letramento na pré-escola, foram consultados os seguintes autores: Soares (2004) e Silva; Espinosa (2015),

É importante pois ressaltar que o termo linguagens surge antes mesmo das diretrizes de 2009, é a partir do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998 que o termo linguagem foi abordado no plural, referindo-se às linguagens (verbais e não-verbais).

É possível afirmar que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI) (1998) é no Brasil, a publicação na área de educação Infantil que apresentou e provocou a resignificação em massa do termo linguagem, articulado até então, geralmente no singular, referindo-se restritivamente à oralidade e à escrita: entretanto, a partir desse documento, o termo aparece no plural, linguagens, arrolando também as linguagens não verbais: movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, música, dança, brincadeira, escultura, construção, fotografia, ilustração, cinema. (JUNQUEIRA FILHO 2011, p. 3)

Do mesmo modo o autor se refere ao fato de que na maioria das vezes linguagem é percebida no singular, se referindo apenas à linguagem verbal ou escrita, mas deve ser vista no plural abrangendo todas as esferas. É uma relação dialógica entre o eu e o outro e as várias formas que possibilita essa relação.

A escola por muitos anos enfatizou apenas a linguagem oral e escrita como sendo únicas formas de comunicação, e valorizou o modo com que essas linguagens eram trabalhadas dentro das instituições.

No entanto as crianças desde muito cedo se relacionam com o meio em que vivem, utilizando-se das mais variadas formas de linguagem e, se desenvolvem a partir dessa relação, sendo assim, na escola essa interação deve ser mantida e incentivada e para isso, é preciso continuar a utilizar das mais diversas ferramen-

tas disponíveis para estimular essa ação, dessa forma, possibilitar que a criança se desenvolva, respeitando as fases do desenvolvimento infantil, esta relação, não deve se manter restrita apenas à escrita e a oralidade, mas deve manter-se aberta para outras formas de linguagens e de expressões.

Contudo, não valorizar as fases de desenvolvimento da criança é atentar contra o direito que ela tem de ser respeitada em suas especificidades. A função da educação infantil é trazer essa diversidade para suas práticas e orientar a criança a utilizar e priorizar os diversos modos de linguagens. Explorar essas múltiplas linguagens (verbais e não verbais) permite à criança um domínio maior e mais criativo do ambiente em que vive, ampliando seu repertório de possibilidades (SARAT; TROQUEZ ; SILVA, 2018, p. 199).

Da mesma forma Rousseau também trata da linguagem quando afirma que “as cabeças formam-se sobre as linguagens” (p. 100). Para ele a criança precisa ser criança pois, “defeitos do corpo e do espírito vêm quase todos da mesma causa: querem fazê-la adulta antes do tempo” (ROUSSEAU, 1995, p. 123).

Sendo assim, o autor enfatiza que a criança precisa desenvolver autonomia, mas principalmente, que deve ser respeitada dentro de sua faixa etária como um ser dotado de características próprias, capaz de interagir com o mundo a sua volta utilizando das mais diversas formas de linguagem “A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas. A infância tem o seu na ordem da vida humana; é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança (ROUSSEAU, 1995, p. 61,62).

Diante disso, pode-se afirmar que a função da educação infantil, é propiciar a diversidade de oportunidade e ludicidade nas suas práticas, dentro das possibilidades da criança, respeitando seus limites, assim como orientar a criança a utilizar e valorizar os diversos modos de linguagens e letramento, oportunidade essa que muitas delas podem não ter no ambiente familiar. Como afirma também (SILVA; TEIXEIRA, 2018, p. 199) “Explorar essas múltiplas linguagens (verbais e não verbais) permite à criança um domínio maior e mais criativo do ambiente em que vive, ampliando seu repertório de possibilidades”.

OBJETO DO ESTUDO

Rousseau trouxe em seu livro O Emílio alguns conceitos que vem ao encontro das propostas atuais para a educação infantil. Podemos, pois, ressaltar alguns deles:

- É preciso trabalhar com questões práticas ao introduzir novos conceitos com as crianças pequenas.

Assim é que ela aprende a sentir o calor, o frio, a dureza, a moleza, o peso, a leveza dos corpos, a julgar de seu tamanho, de sua forma e de todas as suas qualidades sensíveis, a olhando, apalpando, ouvindo e principalmente comparando a vista ao tato, estimando pelo olhar a sensação que provocariamem seus dedos (p. 45)

- A criança precisa desenvolver autonomia ao realizar suas ações, bem como, é necessário permitir que perceba seu erro e não apenas apontá-lo para correção:

“Apesar disso será preciso, sem dúvida, guiá-la um pouco, mas muito pouco e sem que o pareça. Se se enganar, deixai-a fazer, não corrijaís seus erros, esperai em silêncio que ela esteja em condições de vê-los e de corrigi-los ela própria. Quando muito, numa ocasião favorável, numa ocasião favorável, imaginai alguma operação que a faça senti-los. (180)”.

- É importante responder somente o necessário para sanar as dúvidas momentâneas da criança “respondei na medida necessária para satisfazer sua curiosidade” (p. 181).
- O ensino deve se realizar por meio de exemplo e não apenas por palavras “Jovens mestres pensai, peço-vos, neste exemplo e lembrai- vos de que em tudo, vossas ações devem ser mais em ações do que emsermões, porquanto as crianças esquecem mais facilmente o que se lhesdiz, ou o que dizem, do que o que fazem ou o que lhe fazem”. (p.88)
- A ludicidade é muito importante para a aprendizagem que permite tanto o desenvolvimento cognitivo quanto físico da criança. Não será nada pular, correr, brincar o dia inteiro? (p. 97)”, assim como, “[...] ensinai-a como quiserdes, desde que não passe de um divertimento” (p. 154).

Todos esses conceitos Rousseau traz ao abordar o processo de aprendizagem de seu pupilo (Emílio), conceito esses que são valorizados, incentivados e até mesmo exigidos pelos documentos que orientam o trabalho com a educação infantil atualmente, assim como reiterados pelos autores aqui elencados.

Contudo ao abordar as questões referentes ao letramento nesta fase, o autor explicita que:

[...] Emílio recebe às vezes, de seu pai, de sua mãe, de seus parentes, de seus amigos, bilhetes convidando para um jantar, um passeio, um

convescote, uma festa pública. Esses bilhetes são curtos, claros, bem escritos. É preciso encontrar sempre à mão ou devolve a criança a mesma má vontade que delarecebeu na véspera. Assim se perde a oportunidade. Lêem-lhe finalmente o bilhete, mas já é tarde. Ah, se ela soubesse ler sozinha! Outros bilhetes acontecem: são tão curtos, o assunto é tão interessante! Ela gostaria de decifrá-los; e ora encontra auxílio, ora recusa. Esforça-se, decifra finalmente metade de um bilhete; trata-se de ir amanhã comer um bolo... não sabe onde nem com quem. Que esforços faz para ler o resto! Não creio que Emílio precise de escrivãinha. Falarei agora da caligrafia? Não, tenho vergonha de tratar dessas tolices num tratado da educação. (p. 110)

Para ele não é importante que a criança até 12 anos se mantenha em contato apenas com livros para aprender a ler, escrever ou até mesmo para adquirir outros conhecimentos, mas como referenciado nesta sessão a criança precisa aprender na prática, de preferência de forma lúdica, com exemplos práticos para o desenvolvimento de sua autonomia e dessa forma, ele evidencia que a leitura e escrita precisa se desenvolver naturalmente e mediante da vontade da criança, ela precisa entender a utilidade do sistema de escrita, compreender sua necessidade, adquirir e desenvolver competências para decifrar os códigos e então utilizá-los em seu cotidiano.

Sendo assim, aprendizagem deve ser significativa e apresentar aplicabilidade prática para a criança principalmente no que se refere ao ensino da leitura e escrita, e isso é letramento.

Mas é preciso, ao menos, dirão, que saiba ler. Concorro: é preciso que saiba ler quando a leitura lhe for útil; até então ela só servirá para aborrecê-lo.

Se nada se deve exigir da criança pela obediência, deduz-se que não pode aprender nada cuja vantagem imediata não sinta, ou de prazer ou de utilidade; de outro modo, que motivo levaria a aprender. (ROUSSEAU, 1995, p. 110).

Diante do exposto pode-se afirmar que o letramento é, portanto, vivenciado pela criança desde a primeira infância e deve ser explorado desde a educação infantil.

Sendo assim, as crianças da educação infantil apesar da pouca idade estão constantemente vivenciando situações de letramento e linguagens nos mais variados lugares: em casa, na escola, nos estabelecimentos comerciais, nos espaços religiosos que frequentam com seus pais, dentre outros. Isso precisa ser levado em consideração e valorizado ao pensar práticas para elas, nunca pensando na escolarização,

mas no seu desenvolvimento. Kleiman (2005, p. 42) afirma que “Já o letramento tem como contraparte a oralidade e ambos – letramento e oralidade – referem-se aos usos da linguagem”, para a autora as práticas sociais de linguagem são híbridas e podem ser utilizadas de diferentes maneiras e de forma complementar.

Contudo, isso significa que é fundamental incluir nas práticas de instituições de educação infantil diferentes tipos de textos, principalmente aqueles que a criança tem contato frequente e inclusive os de circulação cotidiana da família, dessa forma, relaciona-se o ensino com a vida social e familiar das crianças, pois as práticas nesta fase de desenvolvimento precisam valorizá-la de forma integral e manter relação com suas experiências.

Para tanto, neste texto considera-se o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas, (SOARES, 2004, p. 22) e ainda nas palavras de Soares (2004, p. 97) letramento é: “comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas” e “estado ou condição de quem não sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (2016, p. 47).

Com efeito, é importante esclarecer que o contato com a diversidade proporciona a possibilidade da compreensão do que é a escrita, o que ela representa e qual sua função, e que a instituição de educação infantil é mais um, e não o único, ambiente em que essa cultura escrita é encontrada. Sendo assim, para que uma criança aprenda a ler e escrever ela precisa entender esse processo e ela só consegue perceber através do contato com práticas de letramento.

Kleiman (2005) afirma que é necessário que ações de reconhecimento e descoberta de tradições e representações de escrita da criança e de sua família sejam mobilizadas no dia a dia da prática pedagógica, isto quer dizer que o professor precisa conhecer que tipo de práticas as crianças têm vivenciados no ambiente doméstico.

Para Rojo o letramento:

[...] busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (2009, p. 98).

Portanto, é possível afirmar que as experiências que a criança traz consigo e desenvolve em seu cotidiano são fundamentais para o seu desenvolvimento, bem

como, aquisição da noção de leitura e escrita, e que qualquer prática desvinculada com ela não é atrativa e nem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto pode-se afirmar que por mais que o livro *O Emílio ou Da Educação* de Rousseau não tenha sido elaborado com intuito de abordar especificamente as questões da educação infantil, existem nele muitos conceitos atuais e que são valorizados e incentivados na prática desta fase da educação básica nos dias atuais.

Dessa forma, a etapa da educação infantil é muito importante para o desenvolvimento tanto físico, quanto cognitivo da criança e precisa ser prazerosa, sendo assim, por ser fundamental na formação do sujeito precisa se dar de forma tranquila e equilibrada. As práticas relacionadas com as diferentes linguagens devem ser incentivadas e o trabalho com a linguagem escrita, precisa se apresentar de forma atrativa, pois, desde seu nascimento a criança já faz parte e convive em um ambiente de letras.

Deste modo, a criança tem o direito de aprender e tem também o direito de que essa aprendizagem seja significativa. Estabelecer uma relação harmoniosa entre o que se aprende e o que vivencia é fundamental para que se estabeleça uma ótima relação no processo de ensino-aprendizagem e para isso é indispensável que estejam disponíveis as mais diversas ferramentas, garantindo assim o seu desenvolvimento integral.

Assim sendo, após as leituras realizadas pode-se afirmar que todos os autores aqui abordados (inclusive Rousseau) concordam que a capacidade de compreensão do papel da leitura e da escrita, auxilia no processo de integração social da criança e isso não vem automaticamente é adquirido e incentivado, e mesmo antes de dominar os códigos da língua escrita a criança já está imersa em um ambiente letrado, seja ele, nas suas vivências sociais ou familiares o que por sua vez possibilita uma experiência significativa nesse processo e isso precisa ser valorizado na prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 194p.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente**. FELICIDADE, N. (Org.).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Brasília. Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio**, ou Da Educação; tradução de Sérgio Milliet. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 592p.

ESPINOSA, Daniela Cardoso; SILVA, Thaise da. **Alfabetização e letramento na Educação Infantil: analisando práticas na pré-escola**. **Horizontes - Revista de Educação**, [S.l.], v. 3, n. 5, p. 9-18, fev. 2016. ISSN 2318-1540. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3979>> Acesso em: 28 ago. 2020.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de and BRANDAO, Ana Carolina Perrusi Alves. **Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil**. Rev. Brasileira Estudos Pedagógicos- RBEP. 2016, vol.97, n.247, pp.519-533.

KLEIMAN, Angela B. (2005). **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/ Unicamp & MEC.

GOULART, A. L. e MELLO, S. A. (org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SARAT, Magda; TROQUEZ, Marta Coelho; SILVA, Thaise da (org.). **Formação Docente para a educação Infantil Experiências em Curso**. Dourados, MS: Editora UFGD, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, 128p.

Soares, M. (2016). **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 377p.

ALFABETIZAR (COM) PESSOAS IDOSAS: UMA LUTA COLETIVA PELA GARANTIA DO DIREITO DE ESTUDAR AO LONGO DA VIDA

Mônica de Ávila Todaro⁸⁷
Celso Flores Pacífico Sobrinho⁸⁸
Naiara da Silva Farias⁸⁹

INTRODUÇÃO: ARTICULAÇÕES ENTRE CIÊNCIAS E EXTENSÃO

A que o termo “ciência” nos remete? A uma forma de conhecimento? Fundamentados em Paulo Freire (1987, 2012), acreditamos que o ato de conhecer implica a participação dos sujeitos que o realizam. O conhecimento, portanto, não é algo que apenas transmitimos, mas também recebemos e, principalmente, compartilhamos. Defendemos, também, que não há saberes menores ou menos importantes quando se trata de Educação. Nesse sentido, pensar a Educação como ciência passa pelo entendimento de que essa área temática é um “[...] conjunto consistente de saberes e não como um agrupamento aleatório de conhecimentos ou de disciplinas” (DEVECHI; BISOL, 2019, p. 10).

A ciência, no Brasil, vem sofrendo constantes ataques desde 2018, e as Universidades Federais têm lidado com uma série de cortes orçamentários. Tal fato reduz significativamente o número de pesquisas e de bolsas destinadas a estudos que beneficiam mudanças e proporcionam aprendizados. A extensão, nesse contexto, é um território de estudo, ações e trocas de saberes. Diante desse cenário de desvalorização, como fica a formação de futuros alfabetizadores e futuras alfabetizadoras que, em sua formação inicial, podem aprender com ações extensionistas e com a comunidade externa?

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), havia, em 2019, cerca de 11 milhões de pessoas analfabetas no território brasileiro (BRASIL, 2020). A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), de 2019, que reconhece como alfabetizada a pessoa que sabe ler e escrever

⁸⁷ Doutora em Educação (UNICAMP). Docente do curso de Pedagogia (UFSJ) e coordenadora do Programa de Alfabetização e Letramento com Pessoas Idosas (PALPI-PROEX-UFSJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7777-925X>

⁸⁸ Graduando do curso de Pedagogia e bolsista do Programa de Extensão Alfabetização e Letramento com Pessoas Idosas, financiado pelo PIBEX/UFSJ. CV: <http://lattes.cnpq.br/9036034352954733>

⁸⁹ Graduanda do curso de Pedagogia e bolsista do Programa de Extensão Alfabetização e Letramento com Pessoas Idosas, financiado pelo PIBEX/UFSJ. CV: <http://lattes.cnpq.br/5918728160837414>

um bilhete simples, revela que a população autodeclarada preta/parda soma mais do que o dobro de pessoas que não sabem ler e escrever em comparação com a população branca (AGÊNCIA IBGE, 2020).

Historicamente, no começo da década de 1960, iniciou-se um esforço no sentido de enfrentar o desafio do analfabetismo no Brasil, com a iniciativa do professor Paulo Freire apoiado pelo governo de João Goulart. A proposta era levar equipes de alfabetizadores e alfabetizadoras ao interior do país. Foi assim que teve destaque o projeto bem-sucedido em Angicos, Rio Grande do Norte (RN). Segundo Gadotti (2014, p. 37): “Mais do que uma experiência bem-sucedida de alfabetização de adultos, Angicos formava para a cidadania ativa, pensando numa mudança radical da sociedade brasileira [...]”.

Tal projeto foi interrompido bruscamente pelo golpe militar de 1964. Com o governo militar, inaugurou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), servindo ao regime militar como forma de manutenção do poder por meio do “conservadorismo” e da “ideologização” (HADDAD; DI PIERRO, 2000), retirando, assim, o caráter revolucionário da alfabetização que propunha Paulo Freire.

Entre propostas como o supletivo e os projetos assistencialistas de alfabetização, chegamos, hoje, à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual tem o potencial de tornar-se uma política pública transformadora desde que haja uma aproximação dos educadores e das educadoras com a Educação Popular e seu projeto político-pedagógico (ARROYO, 2006).

Em sua concepção, a Educação Popular evidencia a dimensão política da educação. Considerando que vivemos em uma sociedade grafocêntrica (SOARES, 2009), é fato que o domínio da linguagem escrita pesa nas relações de poder, estigmatizando ainda mais as pessoas cujo direito básico à educação formal foi negado de maneira contínua. Assim sendo, é possível percebermos um projeto de exclusão sistemática das pessoas que não se alfabetizaram na idade esperada, contribuindo para aprofundar as desigualdades sociais no país.

Alfabetizar-se e letrar-se, na velhice, é uma condição de resiliência. Mada-riaga (2014, p. 14) aponta a importância da resiliência humana, pois “[...] la resiliencia implica, no sólo un afrontamiento, sino lo que és más importante, una transformación, un aprendizaje, un crecimiento, que va más allá de la mera resistencia a las dificultades”.

Considerado como uma resiliência humana, o Programa de Alfabetização e Letramento com Pessoas Idosas (PALPI) vem sendo desenvolvido na Universi-

dade Federal de São João del-Rei (UFSJ) desde 2016, no *campus* Dom Bosco, na cidade de São João del-Rei, Minas Gerais. Compreendendo o importante papel da Educação na luta pela garantia do direito de estudar ao longo da vida, o PALPI desdobra-se em diferentes ações extensionistas e estabelece parcerias potentes para garantir a articulação entre extensão, ensino e pesquisa.

Algumas parcerias com outros projetos merecem destaque no PALPI: Programa de Extensão “Observatório Urbano” (UFSJ); Programa de Extensão “Universidade para a terceira idade” (UFSJ); Projeto de Criação Artística “Sarau cênico: velhices” (UFSJ) e LabEduca60+|USP: Aprendizagem e Desenvolvimento ao Longo da Vida, da Universidade de São Paulo (USP).

No que diz respeito ao ensino, o PALPI articula-se, principalmente, à disciplina “Educação de Jovens e Adultos” (EJA), no curso de Pedagogia, pois nela está inserida a temática da velhice. Estudantes do curso têm, em sua matriz curricular, a possibilidade de entrar em contato com teóricos que escrevem sobre a EJA, viver a experiência de uma ação extensionista na prática, acompanhar os encontros na Sala Paulo Freire e participar como voluntários. Os frutos do Programa, em 2021 e 2022, se desdobraram em pesquisas em nível de Graduação (Trabalhos de Conclusão de Curso e Iniciação Científica) e de Pós-Graduação (dissertações de Mestrado).

As ações de extensão, no PALPI, são aquelas que, pautadas no diálogo e na troca de saberes, trazem a perspectiva de transformação social articulando-se com a comunidade idosa. Uma das ações é composta por Círculos de Cultura que são destinados à alfabetização e ao letramento com pessoas idosas. É essa experiência de luta coletiva, pela garantia do direito a uma educação ao longo da vida, que vamos relatar.

CAMINHOS DE UMA LUTA COLETIVA

O público-alvo do PALPI consiste em pessoas idosas residentes dos bairros Matozinhos, Fábricas, São Dimas, Tijuco, Bonfim, Caieira, Colônia do Marçal e Bela Vista, na cidade de São João del-Rei. Além disso, integram a equipe do PALPI dois bolsistas graduandos do curso de Pedagogia, uma voluntária do curso de Graduação e duas voluntárias mestrandas em Educação. Os participantes idosos são moradores de regiões marcadas pela predominância de pessoas negras. Ademais, em alguns desses bairros, de acordo com os dados do Censo de 2010 (IBGE, 2010), encontra-se uma quantidade expressiva de pessoas idosas que não foram alfabetizadas. Contudo, é importante enfatizarmos que as tur-

mas do Programa, ao longo de sua existência, foram e são compostas tanto por pessoas negras como não-negras.

Ainda em relação aos educandos e às educandas, é importante ressaltarmos que, apesar de atendermos pessoas idosas que estão aposentadas, muitas delas trabalham para complementar a renda, visto que o custo de vida se torna incompatível com o que é recebido após uma parcela significativa da vida sendo exploradas. Nesse sentido, uma das características do capitalismo é fazer com que o indivíduo tome para si toda a responsabilidade pelo que acontece no percurso de sua vida. No caso específico do PALPI, podemos notar a interiorização da culpa e/ou vergonha por parte de alguns integrantes por não terem aprendido a ler e a escrever. Por isso, como parte do projeto político-pedagógico do Programa, problematizamos o papel do Estado na construção/manutenção histórica da nossa sociedade desigual e toda violência concreta que atravessa seus discursos e suas ações.

Embora o PALPI seja destinado a pessoas idosas, compreendemos a importância de receber pessoas de outras idades. Dessa maneira, em 2022, dentre o grupo de educandos e de educandas, foi recebido um integrante de 32 anos, morador do meio rural do município de Nazareno, também em Minas Gerais. Assim, a faixa etária atendida atualmente é de 32 a 80 anos, sendo a maioria composta por mulheres maiores de 60 anos de idade.

Os bolsistas e as voluntárias desenvolvem ações como: participação no grupo de estudos, para apropriação do referencial teórico, sob orientação da coordenadora; divulgação das ações do Programa por meios eletrônicos, TV, rádio e mídia impressa, com informações, textos e fotos sobre as ações do Programa; divulgação dos resultados alcançados, em eventos acadêmicos; atuação na ação de alfabetização e letramento, presencial e semanal de segunda à sexta, das 17 horas e 30 minutos às 19 horas; participação no Projeto de Extensão “Criação artística”: Sarau cênico-Velhices.

O procedimento metodológico do Programa segue a perspectiva de Educação Popular e do método/sistema de alfabetização criado por Paulo Freire. No PALPI, os Círculos de Cultura são entendidos como uma ação educativa que oportuniza a construção da aprendizagem a partir do compartilhamento dos saberes e das experiências de vida que cada educando e educanda traz consigo.

O espaço em que se realiza a ação educativa é a sala Paulo Freire, no *campus* Dom Bosco da UFSJ. Nesse local, alfabetizar e letrar partem da leitura crítica do

mundo e das realidades vivenciadas de maneira coletiva pelos/as participantes: coordenadora, bolsistas, voluntárias e educandas idosas, por meio dos Círculos de Cultura.

Os Círculos de Cultura têm a intenção de provocar a reflexão sobre as situações vivenciadas e denunciadas pelos educandos e pelas educandas, trazendo para o coletivo uma reflexão crítica acerca dos motivos que geram as desigualdades e as opressões presentes em suas realidades. Compreendemos a práxis educativa como movimento entre teoria e prática, reflexão e ação, pois:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. (FREIRE, 1987, p. 52).

Nessa perspectiva de diálogo crítico e libertador, bolsistas, voluntárias, educandos e educandas constroem juntos/as, a partir dos Círculos, ações dialógicas que enfatizam a problematização.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 1987, p. 68).

Sendo a alfabetização a decodificação da leitura e da escrita e o letramento o uso social do que é apreendido (SOARES, 2009), educadores e educadoras em formação e educandos idosos e educandas idosas “crescem juntos” no Círculo de Cultura. O movimento do Círculo de Cultura inicia-se com o levantamento do universo vocabular e temático trazido pelo grupo. Para cada tema trabalhado durante os Círculos, são desenvolvidas ações de leitura e de escrita a partir das próprias palavras ditas pelos educandos e pelas educandas, bem como a organização e a participação em eventos sobre os temas propostos.

Gerado pelos educandos idosos e pelas educandas idosas, o tema materializa-se em uma ficha de cultura (imagem) selecionada pelos bolsistas, voluntárias e coordenadora. A imagem é exposta por meio do uso de um projetor e os

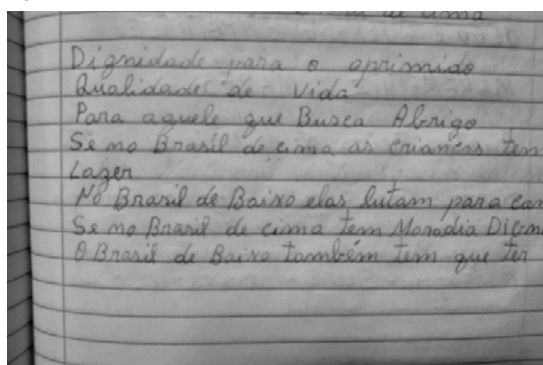
educandos e as educandas são convidados/as a um diálogo coletivo a partir de perguntas feitas pelos/as bolsistas: “O que você vê na imagem?”, “Por que é assim?” e “O que poderia ser diferente?”.

O método/sistema Paulo Freire de alfabetização, utilizado no PALPI, é baseado no diálogo sobre temas que surgem nos Círculos de Cultura e que, de alguma forma, afetam as educandas e os educandos de maneira crítica/política. Assim sendo, utilizamos as Fichas de Cultura (imagens) e outros disparadores que podem ser poemas, músicas, filmes, palestras, peças teatrais etc. Brandão (2006, p. 13) afirma, ao referir-se ao método Paulo Freire, que o “[...] método aponta regras de fazer, mas em coisa alguma ele deve impor formas únicas, formas como fazer [...] sempre é possível criar sobre o método, inovar instrumentos e procedimentos”.

Geralmente, cada tema é trabalhado durante uma semana. A seguir, apresentamos três recortes imagéticos e textuais dessa ação extensionista inspirada no método/sistema Paulo Freire, nos chamados “encontros”. Dentre os temas que movimentaram os debates nos encontros, destacamos as confluências surgidas entre “Moradia”, “Mulheres na Ciência” e “Importância do Sistema Único de Saúde (SUS)”.

Como frutos do primeiro encontro, podemos ver, nas imagens da Figura 1, um texto coletivo produzido pelos educandos e uma ficha de cultura cujo tema versou sobre “Moradia”.

Figura 1 – Texto coletivo e Ficha de Cultura



Fonte: Acervo do PALPI.



Fonte: Ferreira (2019, n.p.).

O encontro teve início com a leitura de um trecho do poema de autoria de Patativa do Assaré (1909-2002), intitulado “Brasi de cima e Brasi de baxo” (CARVALHO, 2010, p. 162):

Meu compadre Zé Fulô/ Meu amigo e companheiro/ Faz quage um ano que eu tou Neste Rio de Janêro/ Eu saí do Cariri/ Maginando que isto aqui/ Era uma terra de sorte/ Mas fique sabendo tu/ Que a miséra aqui no Su/ É esta mesma do Norte/ Tudo o que procuro acho/ Eu pude vê neste crima/ Que tem o Brasi de Baxo/ E tem o Brasi de Cima/ Brasi de Baxo, coitado/ É um pobre abandonado/ O de Cima tem cartaz/ Um do ôtro é bem deferente/ Brasi de Cima é pra frente/ Brasi de Baxo é pra trás.

Em seguida, foi projetada a imagem da Figura 1, pesquisada no *Google*. O debate deu-se com a finalidade de problematizar as desigualdades sociais com base nas perguntas já mencionadas: “O que você vê na imagem?”, “Por que é assim?” e “O que poderia ser diferente?”.

A partir da roda de conversa sobre a ficha de cultura, surgiram as palavras geradoras que partiram do universo vocabular dos educandos e das educandas e que foram anotadas na lousa: Moradia, Marginalização, Favela, Casa, Viela, Aluguel, Barraco, Teto, Recurso, Pobreza, Saneamento, Terreno, Coleta, Rua, Proteção, Amor, Cuidado, Relento, Luta, Preconceito, Desigualdade, Governantes, Desemprego, Periferia e Saúde. Algumas expressões formuladas pelos educandos e pelas educandas também foram anotadas na lousa, como: “Em um Brasil tão rico que nós temos, tem gente ainda nessa situação.”; “Quando eu vim para a cidade, eu vim com uma mão na frente outra atrás”; “Um lugar extremamente sem recursos”; “Direitos, isso aí é só na lei, na realidade mesmo isso não acontece”.

Em continuidade do método/sistema Paulo Freire, a próxima etapa consistiu em formação, leitura e escrita das palavras geradoras. Vale ressaltarmos que, nesse momento, “[...] as palavras não são só um instrumento de leitura da língua; são também instrumentos de releitura coletiva da realidade social onde a língua existe [...]” (BRANDÃO, 2006, p.14). A partir das palavras geradoras, uma é escolhida para ser trabalhada com a separação silábica, grupos silábicos e formação de novas palavras. Sendo o programa composto por pessoas idosas que foram alijadas do processo educativo formal, faz-se importante ressaltarmos que as educandas e os educandos se encontram em diferentes níveis de alfabetização e que esse momento é de extrema importância para a ação educativa.

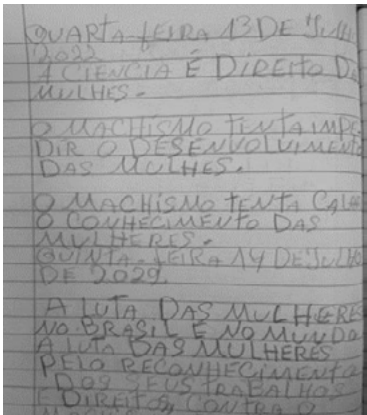
Algumas denúncias feitas pelas educandas, em suas próprias palavras, foram: “desigualdade social”, “falta de médicos”, “racismo”, “tratamento preconceituoso com a população pobre”, “os governantes só olham para os interesses dos empresários”, “eles não gostam de atender idoso”, “os políticos daqui não gostam de falar com

a gente que é pobre”. Tais denúncias vão ao encontro daquilo que é trazido pela ciência gerontológica: a heterogeneidade da velhice. A respeito da diversidade presente entre pessoas idosas, Todaro e Cachioni (2021) afirmam:

Para além da questão etária, a diversidade é revelada na população idosa brasileira no que tange à etnia, à classe social, ao nível de escolarização, ao gênero e à raça. Nessa realidade multicolor, os idosos de hoje e do futuro precisam ter garantidos e efetivados os direitos à saúde, ao trabalho, à assistência social, à educação (formal e não-formal), à cultura, ao esporte, à habilitação e aos meios de transportes. (TODARO; CACHIONI, 2021, p. 4).

Em outro encontro, após observarem a fotografia da cientista idosa Ester Sabino e assistir à exibição do documentário “Ciência, luta de mulher”, os educandos idosos defenderam a importância das mulheres na ciência e na transformação do mundo. Entre denúncias, como “o machismo que impede as mulheres de serem mais”, “apagam a sabedoria das mulheres”, os educandos, reconhecendo-se sujeitos da história e da própria história, retornaram em suas histórias de vida para buscar as memórias de suas avós, de suas mães e das mulheres que os formaram. Além disso, produziram um texto coletivo que pode ser visto na primeira imagem da Figura 2, que também traz, ao lado, a imagem da cientista.

Figura 2 – Texto coletivo e cientista



Fonte: Acervo do PALPI.

Ester Sabino, diretora do Instituto de Medicina Tropical



Fonte: USP (2019, n.p.).

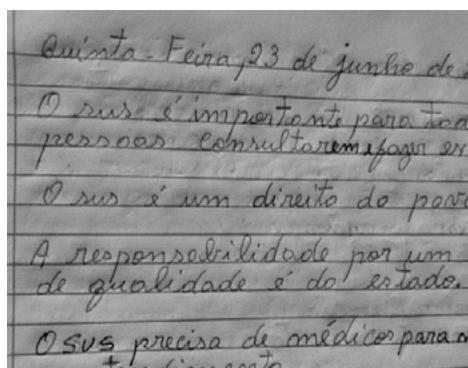
No Círculo de Cultura, os educandos movimentaram-se no sentido de resiliência trazida por Madariaga (2014), citado anteriormente neste texto. Resiliência que vai ao encontro da resistência e que inspira a transformação. Tratando-se de pessoas idosas e da transformação do mundo como o conhecemos, Todaro

e Cachioni (2021), ao estudarem a velhice em Paulo Freire, fazem o seguinte questionamento: “A idade avançada garante sermos corpos conscientes? Na velhice tratada por Freire, parece-nos que sim, já que seu legado é traduzido pelo desejo de transformar o mundo, sendo corpo consciente na velhice” (TODARO; CACHIONI, 2021, p. 3). Ousamos afirmar que as educandas idosas do PALPI também são seus corpos-conscientes.

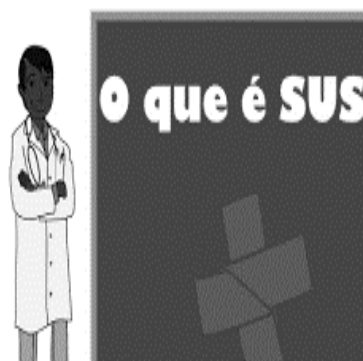
Na luta coletiva pela transformação do mundo, o tema trabalhado teve como ações complementares a participação dos educandos e das educandas na palestra organizada pelo Observatório Urbano intitulada “Cidades, políticas públicas e saúde coletiva” e uma carta coletiva endereçada ao Conselho Municipal do Idoso de São João del-Rei. Além disso, em parceria com a voluntária do PALPI atuante na rede pública de saúde do município de Santa Cruz de Minas, foi organizada uma palestra na sala Paulo Freire sobre cuidados que promovem a saúde, prevenção contra a covid-19 e a dengue, bem como informações sobre seus respectivos sintomas e orientações em caso de contaminação.

Em outro encontro, o tema gerador “Importância do Sistema Único de Saúde” está ilustrado nas imagens da Figura 3.

Figura 3 – Frases e Ficha de Cultura



Fonte: Acervo do PALPI.



Fonte: Enfermundo (2017, n.p.).

As frases da Figura 3 ilustram o nível de criticidade que os educandos e as educandas alcançam quando são alfabetizados/as e letrados/as na perspectiva da Educação Popular. Ao partir da realidade concreta dos educandos idosos e das educandas idosas, por meio dos Círculos de Cultura que se orientam pelo diálogo e que estimulam a curiosidade epistemológica, chegamos ao contexto científico em um movimento de resiliência humana.

CONSIDERAÇÕES: PELO DIREITO DE ESTUDAR AO LONGO DA VIDA

Os dias atuais estão tensos. Estamos vivendo em uma simbiose de um neo-liberalismo voraz com um governo pró-facista, racista, machista e homofóbico. O combate às notícias falsas leva-nos a defender a importância da ciência diante das perguntas que circulam no senso comum: A terra é plana ou redonda? Devemos usar máscara ou hidroxíclorequina? A covid-19 é uma conspiração chinesa ou é uma gripezinha? A Floresta Amazônica não está sendo desmatada? Velhice é doença?

O posicionamento dos educandos idosos e das educandas idosas que frequentam o Programa de Alfabetização e Letramento, diante de tanta barbárie, é o de não se contentar com informações rasas ou desencontradas. Depois de jornadas duplas ou triplas de trabalho, querem fazer parte da sociedade grafocêntrica para se posicionarem politicamente, não apenas lendo o mundo, mas escrevendo aquilo que pensam e querem dizer. Chegam com vasto repertório de saberes e querem mais conhecimento. Buscam, na extensão, alfabetizarem-se, letrarem-se e obterem conhecimento científico.

A sociedade excludente que nega o acesso à educação formal é a mesma que fecha as portas aos que não dominam a leitura e a escrita, discriminando-os. Os educandos idosos e as educandas idosas do PALPI sabem disso, porque “[...] vivem as consequências sociais, políticas e econômicas de não saber ler e escrever. Não sabem ler a palavra, mas sabem ler o destino dado a quem não sabe lê-la” (GARCIA, 2008, p. 12). Portanto, cada educando idoso e educanda idosa que entra na sala Paulo Freire, ao fazê-lo, está praticando um ato político em conjunto com todos que fazem parte do Programa.

Contudo, diante do cenário de envelhecimento populacional e tendo em vista a falta de investimento em classes para a EJA no município de São João del-Rei, cabe a nós, extensionistas, a responsabilidade de promover ações que incluam e valorizem pessoas idosas que buscam participar ativamente da sociedade grafocêntrica.

Por partir de uma concepção teórica pautada na Educação Popular, constatamos que o Programa de Alfabetização e Letramento com Pessoas Idosas, o PALPI, se configura como um espaço político-pedagógico diferenciado do modelo formal de EJA. Orientado pelo diálogo que estimula a curiosidade epistemológica, o PALPI gera reflexão crítica em educandos idosos, em educandas idosas e em estudantes de Pedagogia e protagonismo coletivo que se dá como uma formação em extensão.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32. Disponível em: http://forum.eja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: 28 ago. 2022.
- BRASIL. Brasil tem 11 milhões de analfabetos, aponta IBGE. **Senado Notícias**, Brasília, 13 nov. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2020/11/brasil-tem-11-milhoes-de-analfabetos-aponta-ibge>. Acesso em: 10 set. 2022.
- BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2006. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4219>. Acesso em: 1 set. 2022.
- CARVALHO, G. de. **Antologia Poética** - Patativa do Assaré. 8. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2010. p. 162-165.
- DEVECHI, C. P. V.; BISOL, B. Ciências da educação: especificidade epistemológica, objetividade e prática pedagógica. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-19, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644438219>
- ENFERMUNDO – O mundo da enfermagem. O que é SUS? O básico que você precisa saber. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (7min44s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PB0lfqDEqzM>. Acesso em: 10 set. 2022.
- FERREIRA, A. IBGE: rendimento dos mais ricos supera em 34 vezes o dos mais pobres. **Observatório do 3º Setor**, São Paulo, 21 out. 2019. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/segundo-ibge-rendimento-dos-mais-ricos-supera-em-34-vezes-o-dos-mais-pobres/>. Acesso em: 10 set. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1987.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- GADOTTI, M. Parte 1: Dois de abril de 1963, uma data para lembrar. In: GADOTTI, M. (org.) **Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014. p. 37-59. Disponível em <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/90002?show=full>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- GARCIA, R. L. **Novos olhares sobre a alfabetização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>Acesso em: 28 ago. 2022.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **Agência IBGE Notícias**, [s. l.], 15 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 4 out. 2022.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010. **IBGE**, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 4 out. 2022.
- MADARIAGA, J. **Nuevas miradas sobre la resiliência**: Ampliando ámbitos y prácticas. Madrid: Gedisa, 2014.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- TODARO, M. de A.; CACHIONI, M. O legado de Paulo Freire sobre a velhice: história de vida e o

contexto brasileiro atual. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-9, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v16.16554.047>

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Ester Cerdeira Sabino – Instituto de Medicina Tropical. **USP Imagens**, São Paulo, 19 abr. 2019. Disponível em: <https://imagens.usp.br/escolas-faculdades-e-institutos-categorias/faculdade-de-medicina-institutos-faculdades-e-escolas/profa-dra-ester-cerdeira-sabino/>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SAÚDE E EDUCAÇÃO: APRENDENDO A VIVER DE FORMA SAUDÁVEL

Érico Tadeu Xavier⁹⁰

INTRODUÇÃO

A saúde é um bem que, por sua importância, é protegida como um direito de todos e dever do Estado, por documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e pela Constituição Federal de 1988. Está vinculada aos direitos humanos e enseja em seu âmbito outros direitos, como o trabalho, a moradia, o lazer, a educação e a alimentação, entre outros.

Nas últimas décadas, os conhecimentos sobre saúde e doenças se intensificaram com vistas a desenvolver melhor qualidade de vida às pessoas. Para isso, muitas medidas educativas foram criadas com a intenção de promover o conhecimento e o cuidado preventivo, tendo em vista a melhoria da saúde e o controle de doenças. A educação em saúde tem se mostrado um meio importante para ampliar conhecimentos e incentivar práticas capazes de modificar situações de doença ou de comportamentos que visam a uma vida mais saudável.

Ações de prevenção e de promoção da saúde buscam envolver o Estado, a sociedade e as pessoas, de forma coletiva e individualmente, com a intenção de educar para transformar hábitos, usos e costumes. Essas ações educativas em saúde estão presentes, atualmente, em diversos espaços, como: igrejas, escolas, associações, hospitais e instituições voltadas à promoção da qualidade de vida.

Este trabalho tem como objetivo apresentar a importância da educação em saúde para a promoção e prevenção da saúde. Nessa perspectiva, apontam-se algumas ações que podem auxiliar na melhoria da saúde e da qualidade de vida.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Para se conceituar a Educação em Saúde no contexto da pesquisa em comentário é importante entender o que é conhecimento e aprendizado. Conforme Levy et al. (1997, p. 1), “conhecimento é uma apreensão da realidade. Aprendizado é uma modificação do conhecimento”. Nessa perspectiva, toda prática educativa deve ser

⁹⁰ Pós-Doutorado (FAJE). Doutorado em Ciências da Religião (Atlantic International University - EUA). Professor de Teologia (Seminário Adventista Latino-Americano de Teologia) e Professor conteudista (UNINGÁ).
CV: <http://lattes.cnpq.br/1331886661450859>

direcionada a que o indivíduo conheça, ou reconheça, suas habilidades e as use para buscar um aperfeiçoamento ou mudança das mesmas.

A área da saúde é um campo do conhecimento que apresenta e define o cuidado sob o viés da integralidade. Assim, buscar uma saúde integral implica em atuar no desenvolvimento humano visando a uma transformação. White (2009, p. 78) afirma que “nunca foram mais necessários os conhecimentos dos princípios de saúde do que o são na atualidade”. Esta autora afirma que a causa de muitos transgredirem as leis de saúde se deve à ignorância sobre o cuidado e a prevenção e, nesse sentido, necessitam ser instruídos, educados, de modo que possam buscar mudanças que os levem a cuidar melhor de si mesmos e dos outros.

Assim sendo, educar em saúde significa compreender e formar hábitos e atitudes que contribuam para o alcance da melhor qualidade de vida, com intenção de promover a melhoria da saúde e do bem estar. Esse processo educativo de construção do conhecimento em saúde deve estar voltado a modificar a compreensão das pessoas sobre saúde e bem estar.

De acordo com Falkenberg et al. (2014) a educação em saúde se insere num processo político pedagógico e esse processo requer que seja desenvolvido um pensar crítico e reflexivo, de modo que a realidade vivenciada pelas pessoas nas questões de saúde possa ser analisada e, a partir disso, sejam propostas ações que levem a transformar essa realidade, possibilitando às pessoas sua autonomia e emancipação no cuidado pessoal e coletivo.

As mudanças sociais e econômicas pelas quais o Brasil tem passado provocaram alterações no perfil de morbimortalidade da população e, segundo Casado, Vianna e Thuler (2009), as doenças infecciosas e parasitárias, comuns no século passado, deram lugar às doenças crônicas não transmissíveis (DCNTs), cujas características refletem um período de tempo maior e apresentam momentos de piora ou melhora, e que requerem maior atenção do governo para o desenvolvimento de estratégias públicas de controle das DCNTs, especialmente no conhecimento dos fatores de risco e condicionantes sociais, econômicos e ambientais, com vistas a planejar, executar e avaliar as ações de prevenção e controle e a implementação de políticas públicas para promoção da saúde.

As ações de promoção da saúde mediante práticas educativas estão sendo priorizadas nas políticas públicas com a intenção de criar hábitos saudáveis nas pessoas e melhorar a qualidade de vida da população em geral. Nesse sentido, “a promoção da saúde se faz por meio da educação, da adoção de estilos de vida saudáveis, do desenvolvimento de aptidões e capacidades individuais, da produção de um ambiente saudável” (BRASIL, 1997, p. 67).

Embora as práticas de educação em saúde estejam relacionadas diretamente com o trabalho em saúde, a educação em saúde pode ser realizada em diferentes organizações e instituições e por diversos agentes, já que as ações educativas estão voltadas para a população. A promoção da saúde feita por diferentes setores da sociedade possibilita que muito mais pessoas se envolvam nas ações de educação em saúde, com isso, despertando uma maior discussão da realidade e maior busca pela mudança na qualidade em saúde das comunidades (BRASIL, 2005).

Levy et al. (1997) corrobora com essa compreensão ao afirmar a diretriz da Organização Mundial de Saúde (OMS) sobre o foco da educação em saúde estar voltado para a ação e para a população. Segundo a OMS, os objetivos da educação em saúde refletem a necessidade de incentivar as pessoas a tomarem algumas medidas pessoais que visam a desenvolver nelas o senso de responsabilidade pela própria saúde e pela saúde da comunidade. Nesse sentido, elas são encorajadas a:

adotar e manter padrões de vida saudáveis; b) usar de forma judiciosa e cuidadosa os serviços de saúde colocados à sua disposição, e c) tomar suas próprias decisões, tanto individual como coletivamente, visando melhorar suas condições de saúde e as condições do meio ambiente. (LEVY, 1997, p. 1).

Na perspectiva de mudança nos padrões de vida tendo em vista melhorar as condições de saúde da pessoa é possível analisar alguns fatores que podem contribuir para a promoção da saúde e prevenção das doenças.

DETERMINANTES E FATORES DE RISCO PARA DOENÇAS

A saúde e o bem estar sofrem a influência de diversos fatores associados problemas de saúde, de doença, de incapacidade ou morte. As doenças em geral apresentam fatores de risco, ou elementos que determinam suas possibilidades. Segundo a Sociedade de Cardiologia do Estado de São Paulo (SOCESP, 2022, s/p),

Fatores de risco são condições e problemas que aumentam as chances de uma pessoa desenvolver doenças cardiovasculares, como infarto e acidente vascular cerebral. Alguns podem ser evitados, tratados e controlados, os mutáveis. Outros são imutáveis, como o histórico familiar e a etnia, mas conhecê-los serve como alerta para que a pessoa adote hábitos saudáveis, faça visitas ao médico periodicamente e a partir da mais tenra idade.

De modo geral, os fatores de risco não se apresentam individualmente, isoladamente, embora muitas doenças possam ser relacionadas a um único fator. Na

prática clínica, diferentes fatores podem coexistir e interagir entre si para causar a doença ou a piora da qualidade de vida e, juntos, aumentam a probabilidade de a pessoa desenvolver doenças crônicas e outros problemas relacionados.

Pesquisa apresentada por Cárdenas e Freire (2012), estes autores afirmam que, dentre os principais fatores de risco para doenças, apontados na literatura especializada, 50% deles estão relacionados ao estilo ou modo de vida; 20% à biogenética ou hereditariedade; 20% ao meio ambiente; e 10% à saúde pública.

Casado, Vianna e Thuler (2009, p. 380), apresentam os fatores de risco classificando-os em modificáveis e não modificáveis. Os fatores modificáveis compreendem “a hipertensão arterial, a ingestão de álcool em grandes quantidades, o diabetes mellitus, o tabagismo, o sedentarismo, o estresse, a obesidade e o colesterol elevado”. E entre os fatores não modificáveis os autores destacam a idade, a hereditariedade, o sexo e a raça. Salientam ainda os autores que o conhecimento dos fatores de risco modificáveis, de natureza comportamental, pode contribuir para a promoção de ações preventivas, ações estas voltadas a incentivar mudanças de comportamentos que possam estar afetando o crescimento da morbimortalidade relacionada às DCNTs.

White (2009, p. 80) esclarece que a prevenção é uma medida relevante para a conservação da saúde e, nesse sentido, “é incomparavelmente melhor evitar a doença do que saber tratá-la uma vez contraída”.

Nesse sentido, as ações educativas voltadas a mudar comportamentos nocivos à saúde devem levar as pessoas a refletirem sobre seu estilo de vida.

Toda intervenção que vise facilitar mudanças comportamentais (cessar ou iniciar novos comportamentos) parte do reconhecimento pelo próprio indivíduo do estado atual das características do seu estilo de vida. Os programas de promoção da saúde podem servir para informar, sugerir estratégias comportamentais, criar oportunidades e reduzir barreiras para que os indivíduos ou grupos conheçam as vantagens, desejem e ajam para ter um estilo de vida ativo e saudável, socialmente e espiritualmente em harmonia (FERREIRA, 2014, p. 25).

Ao analisar a questão da saúde a partir do estilo de vida das pessoas, portanto, deve-se destacar sua importância mediante uma abordagem que favoreça não apenas as classes mais privilegiadas socioeconomicamente, mas também aquelas que não possuem melhor nível educacional ou acesso a bens de consumo.

ESTILO DE VIDA E IMPORTÂNCIA PARA A SAÚDE

O estilo de vida é considerado como um fator de risco para o surgimento de diversas doenças, entre elas: obesidade, hipertensão arterial, diabetes mellitus tipo II, doenças cerebrovasculares, doenças degenerativas do sistema nervoso (como Alzheimer, Parkinson), diversos tipos de câncer, disfunção sexual, osteoporose, artroses, envelhecimento precoce, diminuição das capacidades motoras, e outras. Fuster (2000) afirma que é possível prevenir o surgimento de muitas doenças, ou antecipar sua manifestação, por meio da adoção de mudanças no estilo de vida.

O estilo de vida é um conceito abrangente, pois inclui a pessoa em sua totalidade, apresentando aspectos que influenciam a saúde individual em todas as áreas: física, mental, espiritual e social. Em vista dessa amplitude, o conceito de Estilo de Vida, dado pela OMS, é o seguinte:

[...] conjunto de hábitos e costumes que são influenciados, modificados, encorajados ou inibidos pelo prolongado processo de socialização. Esses hábitos e costumes incluem o uso de substâncias tais como o álcool, fumo, chá ou café, hábitos dietéticos e de exercício. (WHO, 2004, apud MADEIRA, et al. 2018, p. 109).

Cárdenas e Freire (2012) citam como principais fatores contributivos da piora na saúde e na qualidade de vida nesse quesito: tabagismo, sedentarismo, alimentação não saudável, consumo de álcool, consumo indevido de medicamentos, consumo de drogas, estresse patógeno, condições de trabalho nocivas, condições de vida precárias, instabilidade ou problemas familiares, solidão.

A respeito dos fatores citados acima, sabe-se que tudo que prejudica a saúde diminui as condições físicas e enfraquece as faculdades mentais e morais. White (2009, p. 235), afirma que o “[...] equilíbrio das faculdades mentais e morais depende em alto grau da devida condição do sistema fisiológico”. Portanto, condescender com práticas nocivas à saúde aumenta o perigo de ocorrerem doenças físicas e mentais, o que afeta também o campo moral e espiritual.

Esses fatores de risco ligados ao estilo de vida são, em sua maioria, condicionados a comportamentos que podem ser modificados a partir de mudanças no modo de viver e de compreender a saúde e sua importância para o bem estar das pessoas. White (2015, p. 32), alerta sobre isso, afirmando que “aquilo que não vencermos acabará nos vencendo e causará nossa destruição”, afirmativa que nos mostra a importância de buscar mudanças a partir de um aprendizado consciente sobre como cuidarmos de nossa saúde.

Um aspecto que contribui grandemente para a mudança no estilo de vida é o religioso. De acordo com Fróes (2014, p. 25-26), estudos médicos realizados nos Estados Unidos pesquisaram a associação entre vida religiosa e condições de saúde e recuperação de doenças e concluíram que muitos pacientes com doenças crônicas apresentavam, também, problemas psiquiátricos, o que salienta a conexão entre mente e corpo. A religião foi considerada fator benéfico para minimizar e produzir maior e melhor recuperação entre os pacientes que se declararam religiosos, posto que a vivência religiosa inspira pensamentos de esperança e de otimismo, expectativas positivas e funciona como um dispositivo capaz de gerar alterações imunológicas, hormonais e bioquímicos que contribuem para a saúde das pessoas. Este autor acrescenta que a religião dá suporte para mudar comportamentos de estilo de vida, contribuindo para a diminuição do uso de álcool e drogas, de condutas criminosas, de promiscuidade sexual, e facilita a adoção de hábitos saudáveis e temperantes que refletem em melhor saúde e qualidade de vida.

A Bíblia Sagrada contempla o cuidado humano numa visão de integralidade e não afasta a necessidade da fé no contexto de busca da vida saudável. Tanto no Velho Testamento quanto no Novo Testamento há exemplos de como Deus e Jesus cuidaram das pessoas e promoveram ações educativas para o cuidado da saúde física, mental, moral e espiritual apresentando nessas ações um caráter transformador. O cristão, portanto, tem o desafio de aprender e de fazer uso dos remédios que Deus deixou para o cuidado integral da saúde. Os ensinamentos bíblicos promovem a busca pela paz, por relacionamentos saudáveis, por participação comunitária, por confiança, por temperança, por cuidado, por abnegação, por comunhão com Ele, entre outros aspectos. A Palavra de Deus afirma, em Jeremias 33:6, que Deus trará saúde e cura, abundância de paz e de verdade, o que implica em que Ele percebe a pessoa em um contexto integral.

Jesus também manifestou essa intenção ao curar o corpo e restaurar a mente e a espiritualidade das pessoas, de forma rápida (Mt 8:2-3; Lc 4:14-19), mas também ensinou um caminho mais longo da cura, por meio da mudança de mentalidade, de percepção da vida, de conscientização da necessidade de mudar hábitos e comportamentos nocivos, e por meio desse aprendizado é possível modificar o estilo de vida com vistas a uma ressignificação da vida, uma reforma do pensamento e do comportamento, o que pode resultar na cura da pessoa, na descoberta de um sentido maior para a vida, apesar da doença.

Dessa maneira, não somente mudanças de ordem fisiológica devem ser adotadas no estilo de vida, mas também aquelas relacionadas com a vivência moral e espiritual, devendo-se buscar alterações em vários aspectos da vida com vistas a alcançar o objetivo de ter uma vida mais saudável e com melhor qualidade.

Nesse sentido, White (2009) considera diversos aspectos que contribuem para um estilo de vida saudável, entre os quais: o ambiente em que a pessoa vive, o consumo de água, a limpeza do corpo e do vestuário, o consumo de alimentos apropriados, e entre outros fatores, a importância da fé, da religião, e salienta que:

Toda pessoa deve possuir conhecimentos dos meios terapêuticos naturais e da maneira de aplicá-los. É essencial tanto compreender os princípios envolvidos no tratamento do doente como ter um preparo prático que habilite a empregar devidamente esse conhecimento. (WHITE, 2009, p. 80).

Em vista, portanto, da necessidade de se obter instrução acerca de como cuidar da saúde para prevenir as doenças e mudar hábitos nocivos à saúde, são destacados na sequência alguns elementos que contribuem para uma vida mais saudável e plena, a partir do ponto de vista bíblico e da educação em saúde propostas para os que querem viver uma vida mais próxima dos propósitos divinos.

OS REMÉDIOS NATURAIS

A promoção da saúde numa visão educativa deve auxiliar as pessoas a modificarem seu estilo de vida mediante a adoção consciente de comportamentos voltados a buscar uma melhoria em sua qualidade de vida.

Para mudar o estilo de vida e aprender a viver de forma mais saudável e prevenir doenças, destacam-se alguns elementos que podem ser obtidos naturalmente, os quais White (2009) chama de “remédios naturais”. Estes remédios constituem-se em: ar puro, luz solar, abstinência, repouso, exercício, regime conveniente, uso de água e confiança no poder divino.

Ar puro: o ar puro é responsável pela boa oxigenação do sangue, pelo alívio de dores de cabeça, da insônia, por liberar endorfina, baixar a pressão, melhorar o humor e ajudar a relaxar. Respirar ar poluído causa irritação nos olhos, problemas respiratórios, imunológicos, do sistema nervoso, entre outros (SOUZA, 2014).

Luz solar: responsável por sintetizar até 90% da vitamina D do organismo, a luz solar traz inúmeros benefícios, entre eles: aumento da serotonina e da imunidade, prevenção de doenças, produção de endorfina, aumento do desempenho mental, estimula o metabolismo, etc. (FERREIRA, 2014).

Abstinência: tudo o que prejudica o organismo deve ser eliminado e o que é bom deve ser usado com moderação. Produtos químicos tóxicos, como o álcool, drogas, cafeína e tabaco podem lesar o lobo frontal do cérebro e causar transtornos mentais. O uso de álcool e drogas estão ligados a violência e outros indicadores

de morbidade e mortalidade; o fumo causa câncer de pulmão e outras doenças. Bebidas e alimentos cafeinados estão relacionados com aumento do colesterol, pressão arterial, má digestão, estresse e outros; as drogas ilegais causam desequilíbrio físico e mental; a falta de controle pessoal leva à imoralidade sexual e outras formas de descontrole moral e ético (FERREIRA, 2014).

Repouso: o sono e o descanso adequados constituem uma necessidade à qualidade de vida. A má qualidade do sono está relacionada a doenças como: obesidade, artrite, doença cardiovascular, diabetes mellitus, afecções dolorosas, depressão e ansiedade (FERREIRA, 2014).

Exercício: o sedentarismo produz indisposição, cansaço e estresse. A atividade física regular exerce um efeito protetor sobre o organismo, auxiliando no tratamento de doenças do coração, hipertensão arterial, diabetes mellitus II, osteoporose, ansiedade, depressão; na prevenção de diversas doenças e na melhoria da qualidade de vida em geral (DUNCAN et al., 2006).

Regime conveniente: a alimentação e nutrição saudáveis promovem e preservam a saúde com melhor qualidade de vida. “Uma dieta equilibrada, formada pela seleção dos melhores alimentos, provê os nutrientes essenciais necessários para o crescimento, a conservação e a energia” (FINLEY, 2014, p. 23). Alimentos nocivos prejudicam as células e alteram o comportamento, o sistema nervoso, produzindo insônia, dispepsia, alergias e contribuem para o surgimento de doenças. White (2009, p. 95), salienta que “hábitos errôneos de alimentação, e o uso de comidas nocivas são, em grande parte, responsáveis pela intemperança, o crime e a ruína que infelicitam o mundo”.

Uso de água: a água é responsável por controlar a temperatura do corpo. é utilizada para limpeza interna e externa do organismo e previne doenças por meio da ingestão, da lavagem das mãos e da higiene corporal. A falta de água no organismo induz a dores de cabeça, cansaço, delírios, e outros sintomas. A ingestão adequada, porém, produz melhora na função renal, aumento da resistência à fadiga, menor risco de trombose, reduz risco de infecções, entre outros benefícios (FERREIRA, 2014).

Confiança no poder divino: A espiritualidade exerce importante papel na saúde, pois as pessoas que confiam em Deus apresentam um estilo de vida mais moderado, apresentam menos estresse e depressão, possuem melhor controle da pressão arterial, recuperam-se melhor de doenças ou apresentam melhor enfrentamento das mesmas com maior aceitação. “A fé em um Deus pessoal que nos ama e quer o nosso melhor tem um impacto positivo em nossa saúde física e emocional” (FINLEY, 2014, p. 96).

O uso dos remédios naturais requer cuidado e esforço, pois “o processo da natureza para curar e construir é gradual”, demandando sacrifício e abandono das condescendências nocivas. Porém, quem persevera em mudar comportamentos nocivos alcança “saúde de corpo e de alma” (WHITE, 2009, p. 80).

Para Ferreira (2014), mudar hábitos e comportamentos para manter uma vida com qualidade pode ser difícil. Por isso, a autora aconselha o seguinte:

Considere as pequenas mudanças que pode realizar em sua vida, antes de pensar em mudanças radicais. Não se deve mudar muitas coisas de uma só vez, pois mudar velhos hábitos e incorporar novos pode levar algum tempo. Pequenos e seguros passos na direção certa aumentam as chances de sucesso, reduzindo a frustração (e o stress) por não atingir o almejado. Deve-se avaliar a capacidade individual para as mudanças desejadas, buscar o apoio social (amigos e familiares) e, o que é mais importante, apreciar as vantagens de cessar ou incorporar um comportamento. (FERREIRA, 2014, p. 25).

Ao se incorporar novos comportamentos ao estilo de vida da pessoa, a saúde poderá ser preservada naturalmente, podendo-se prevenir as doenças ou contribuir para que a saúde perdida seja recuperada.

CONCLUSÃO

A importância da educação em saúde é salientada, atualmente, em pesquisas científicas que destacam o conhecimento sobre saúde, a promoção de saúde e a prevenção de doenças como um mecanismo voltado a melhorar a qualidade de vida das pessoas, seja através de políticas públicas ou mediante ações que levem as pessoas a refletirem sobre seu estado de saúde e de doença.

O conhecimento sobre promoção da saúde e prevenção de doenças possibilita às pessoas reconhecerem quais os fatores que podem ser modificados em sua vida e quais os fatores que não podem ser modificados. O conhecimento dos fatores de risco que podem ser modificados pode levar as pessoas a refletirem sobre o seu estilo de vida conduzindo-as a mudanças de comportamento.

A adoção de hábitos saudáveis, a partir do conhecimento sobre saúde e doença e das possibilidades de mudança comportamental, especialmente quando se adotam práticas naturais, como o exemplo dos remédios naturais apresentados, contribui para uma vida com melhor saúde e qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos: meio ambiente, saúde**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **A educação que produz saúde**. Ministério da Saúde. Ministério de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento da Gestão na Educação na Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. 16 p. (Série F. Comunicação e Educação em Saúde)

CÁRDENAS, R.N.; FREIRE, I.A. Exercício físico e sua relação com a saúde, prevenção e tratamento de doenças crônicas não transmissíveis. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, a.17, n. 173, out. 2012. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd173/exercicio-fisico-e-sua-relacao-com-a-saude.htm>. Acesso em: 23 ago. 2022.

CASADO, L.; VIANNA, L.M.; THULER, L.C.S. Fatores de risco para doenças crônicas não transmissíveis no Brasil: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Cancerologia**, v. 55, n. 4, p. 379-388, 2009.

DUNCAN, B.B., SCHIMIDT, M.I., GIULIANI, E.R.J. **Medicina ambulatorial: condutas clínicas em atenção primária**. 2. ed. Porto Alegre-RS: Artes Médicas Sul, 2006.

FALKENBERG, M.B.; MENDES, T.P.L.; MORAES, E.P.M.; SOUZA, E.M. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Ciência e Saúde Coletiva**, n. 19, v. 3, mar. 2014.

FERREIRA, A.S. **Proposta de intervenção no centro de assistência psicossocial utilizando os recursos terapêuticos naturais**. Monografia (Especialização). 30 f. Enfermagem na Atenção Psicossocial. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2014.

FINLEY, M.; LANDLESS, P. (Org.). **Viva com esperança: segredos para ter saúde e qualidade de vida**. Tradução C.S. Nascimento; S.M. Gazeta. Tatuí-SP: Casa Publicadora Brasileira, 2014.

FRÓES, E.F. **A relação entre religião e saúde no discurso de Ellen White (1827-1915)**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). 139 f. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2014.

FUSTER, V. **La aterotrombosis: El gran desafío en el mundo de la biomedicina**. 2. ed. Córdoba, Espanha: Lab. Esteve Ed., 2000.

LEVY, S.N.; SILVA, J.J.C.; CARDOSO, I.F.R.; WERBERICH, P.M.; MOREIRA, L.L.S.; MONTIANI, H. **Educação em saúde: histórico, conceitos e propostas**. Ministério da Saúde. Diretoria de Programas de Educação em Saúde - ASCOM/GM Rosa Maciel Carneiro – SPS. 1997. p.1-24. Disponível em: http://www.reprolatina.institucional.ws/site/respositorio/materiais_apoio/textos_de_apoio/Educacao_em_saude.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

MADEIRA, F.B.; FILGUEIRA, D.A.; BOSI, M.L.M.; NOGUEIRA, J.A.D. Estilos de vida, habitus e promoção da saúde: algumas aproximações. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 106-115, 2018.

SOCESP. Sociedade de Cardiologia do Estado de São Paulo. **Fatores de risco no Brasil**. Disponível em: <https://socesp.org.br/prevencao/fatores-de-risco/>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SOUZA, J. C. **Qualidade de vida e saúde**. São Paulo: Vetor, 2011.

WHITE, E. G. **A ciência do bom viver**. Tatuí-SP: Casa Publicadora Brasileira, 2009.

_____. **Caminho a Cristo**. Tatuí-SP: Casa Publicadora Brasileira, 2015.

MECANISMOS ETIOPATOGÊNICOS DA TROMBOGÊNESE E A RESPOSTA INFLAMATÓRIA DESENCADEADA PELA COVID-19

Rafael Dantas d'Alessandro⁹¹
Renata Dellalibera-Joviliano⁹²

INTRODUÇÃO

A COVID-19 constitui uma doença respiratória viral com sintomas graves de síndrome respiratória aguda causada pelo SARS-CoV-2. Pacientes infectados podem desenvolver trombose dos segmentos arteriais e venosos, devido ao quadro inflamatório intenso e a fenômenos hematológicos, tais como, ativação plaquetária, disfunção endotelial e estase sanguínea.

Devido à rápida disseminação e dificuldade no controle da patologia foi declarada situação de pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Os quadros clínicos apresentados pelos pacientes infectados variam desde indivíduos assintomáticos até quadros graves que resultaram no óbito destes.

A COVID-19 apresenta diversas implicações cardiovasculares importantes, e os pacientes com doença cardiovascular prévia apresentam maior risco de evoluírem com eventos trombóticos. Os efeitos diretos e/ou indiretos da COVID-19, tais como infecções, tempestade de citocinas (IL-6, IL-8, TNF- α) e hipóxia constituem fatores de risco para eventos trombóticos, resultando em quadros clínicos graves de coagulação intravascular disseminada (CIVD).

Uma resposta inflamatória eficiente e equilibrada permite uma evolução autolimitada e benigna da doença. A forma grave ocorre numa parcela de pacientes que apresenta uma resposta imune exacerbada ao SARS-CoV-2 que estes em sua maioria apresentam fatores de risco para tal resposta e, assim, tendo como efeitos de complicação nos casos graves formação de trombos.

FATORES EPIDEMIOLÓGICOS ASSOCIADOS A COAGULOPATIA INDUZIDA PELA COVID-19

A síndrome respiratória aguda grave (SDRA), tromboembolismo pulmonar (TEP), e outras coagulopatias como a CIVD são complicações do quadro de pneumonia que a COVID-19. Casos de maior gravidade e morbidade apre-

⁹¹ Graduando do curso de Medicina (UNAERP). CV: <http://lattes.cnpq.br/3917921827069532>

⁹² Pós-doutorado em Cirurgia e Anatomia (USP). Doutorado em Ciências- Imunologia Básica e Aplicada (USP). Docente e pesquisadora (UNAERP e UEMG). CV: <http://lattes.cnpq.br/2840815150459820>

sentavam fatores epidemiológicos comuns para o desenvolvimento de desfechos tromboembólicos, como a presença de comorbidades em 60% dos pacientes com COVID-19 grave (TANG *et al.*, 2020).

Nessa perspectiva, a idade avançada se destaca como um fator comum em todos os artigos para risco de uma complicação, sendo a média entre a idade dos pacientes graves de 60-65 anos (TANG *et al.*, 2020), (XU *et al.*, 2020; SAYAD, RAHIMI, 2020). Dentre estes pacientes, a idade tende a ser mais alta naqueles com que ao longo da internação, seja em UTI, seja em enfermaria, foram a óbito, variando de 65,7-73 anos (WANG *et al.*, 2020; XU *et al.*, 2020). Isso se deve tanto a senescência ao sistema imunológico de pacientes com idade mais avançada, prejudicando o combate orgânico com a infecção, como a maior frequência de comorbidades em pacientes mais velhos (SAYAD, RAHIMI, 2020). Outro ponto comum importante observado é o sexo masculino associado a formas mais graves da doença e desfecho fatais, cuja frequência varia de 84,2% em pacientes com covid que não sobreviveram a 46,6% naqueles que sobreviveram (WANG *et al.*, 2020).

Comorbidades são muito frequentes na população gravemente enferma com COVID-19, dentre elas a HAS se apresenta com expressiva prevalência, em torno de 43,9% naqueles críticos (internados, em UTI e com necessidade de ventilação mecânica ou que estavam com FiO₂ maior ou igual a 60%) (XU *et al.*, 2020) e 24,3% em pacientes internados, em enfermaria ou em UTI (WANG *et al.*, 2020). Isso se deve à correlação entre o receptor da ECA-2 com as proteínas S do vírus SARS-CoV-2, o qual se utiliza desses receptores para infectar células que o apresentem, em especial as do endotélio vascular pulmonar (SARDU *et al.*, 2020). Dessa forma, a hipertensão arterial sistêmica também entra como fator de risco para as formas graves da doença, sendo também mais prevalente na população que evolui para óbito em comparação a sobrevivente (52,6% vs 18,2%) (WANG *et al.*, 2020).

Dentre as outras condições, frequentemente associadas a incidência e a formas graves da doença, o Diabetes mellitus (DM) se apresenta com uma prevalência variando de 10,3% em pacientes hospitalizados com a COVID-19 (WANG *et al.*, 2020) a 21,1% em pacientes graves internados, os quais são definidos por FR maior ou igual a 30ipm, Saturação de O₂ menor ou igual a 93% ou fração PaO₂/FiO₂ menor ou igual a 300 mmHg (Zhang *et al.*, 2020). O DM tem importante papel no agravamento da coagulopatia induzida pelo SARS-CoV-2, tanto é que 24,8% daqueles com o binômio COVID-DM2 desenvolve coagulopatia, consequência do estado protrombótico induzido pela hiperglicemia do paciente diabético, que aumenta a osmolaridade sérica e agrava a agressão a parede vascular, estimulando a cascata da coagulação. A coagulopatia como complicação da doença no diabético se mostrou como causa de mortalidade mais importante que lesão cardíaca e renal

agudas, o oposto do padrão visto na população não diabética. Ainda, se destaca como maior fator de risco extrapulmonar de morte e falência orgânica múltipla no paciente hospitalizado com COVID-19 (CHEN *et al.*, 2020)

MECANISMO DE ENTRADA DO SARS-COV-2 NAS CÉLULAS DO CORPO

O SARS-CoV-2, é um membro da família de *betacoronavírus*, possui RNA de fita simples com proteínas estruturais típicas, envolvendo as proteínas de envelope (proteína E), membrana (proteína M), nucleocapsídeo (proteína N) e espícula (proteína S), responsáveis pela infectividade viral. As proteínas S na superfície do SARS-CoV-2 se ligam aos receptores humanos ECA-2 (enzima conversora de angiotensina 2), uma proteína transmembrana, os quais, por sua vez, funde-se à membrana citoplasmática do hospedeiro, permitindo a entrada dele no citosol da célula. É possível que no SARS-CoV-2, assim como no SARS-CoV (um outro membro da família dos coronas vírus), possa também ser endocitado pela célula-alvo.

Uma vez no endossomo, segue para o citoplasma e libera o ácido ribonucleico (RNA) viral de fita simples com sentido positivo, permitindo a produção de poliproteínas e estruturas proteicas, o que dá início ao processo de replicação viral. As partículas virais são transportadas, unindo-se ao retículo endoplasmático (RE), e encaminhadas para o complexo de Golgi pelo compartimento intermediário RE-Golgi. Por fim, vesículas que contêm as partículas virais se fundem com a membrana citoplasmática, promovendo a liberação por brotamento. Esse processo de replicação ocorre com maior intensidade nas células epiteliais respiratórias do tipo I e II, as quais estão localizadas no trato respiratório inferior e apresentam uma grande quantidade de ECA-2 na superfície celular (BRITO *et al.*, 2020).

O receptor ECA-2 são encontrados em diferentes partes do corpo humano tais como: coração (fibroblastos cardíacos, miócitos cardíacos, células endoteliais, pericitos, células adiposas epicárdicas), fígado (colangiócitos e hepatócitos), intestino (enterócitos), olhos (células epiteliais pigmentadas, células fotorreceptoras, células da glia Muller) pulmões (células endoteliais alveolares tipo 2, vasculatura pulmonar), rins (células epiteliais glomerulares, células epiteliais do túbulo proximal, podócitos), sistema nervoso central (órgãos circunventriculares), vasculatura (células endoteliais, células angiogênicas migratórias, células do músculo liso vasculares), vias aéreas superiores (células endoteliais ciliadas/ células caliciformes). Portanto, consegue-se ter uma relação da enorme área de infecção e do descontrole da exacerbação do processo de resposta imune ao vírus e a gravidade dos pacientes (BRANDÃO *et al.*, 2020).

RESPOSTA IMUNE E FASES DA DOENÇA

As células humanas, quando infectadas por vírus, são reconhecidas pelos sistemas imunes tanto inato como adaptativo, que iniciam a produção de citocinas. Dentre as principais citocinas produzidas, destacam-se o fator de necrose tumoral alfa (TNF- α) e o interferon-gama (IFN- γ). O primeiro é responsável pela ativação neutrofílica, promoção da coagulação e atuação a nível central para produção de febre; o segundo induz atividade macrofágica de destruição do patógeno e amplia a liberação de citocinas (pró- inflamatórias, pró-fibróticas e regulatórias da resposta imune).

Adicionalmente, a ECA2 é uma carboxipeptidase capaz de converter a angiotensina 2 em angiotensinas 1-7. Essa enzima é homóloga à ECA-1, mas desempenha um papel de contrapeso no sistema renina-angiotensina-aldosterona (SRAA). Quando o vírus se liga ao receptor ECA2, diminui a produção de angiotensinas 1-7, podendo desencadear uma série de complicações cardiovasculares e pró-inflamatórias.

A forma leve (fase I) geralmente é caracterizada pela presença de febre, tosse seca e fadiga. Outras manifestações são diarreia, mialgia, cefaléia, odinofagia, anosmia, ageusia e coriza. Já a forma grave (fase II) se caracteriza por dispneia, taquipneia, queda na saturação de oxigênio e infiltrado pulmonar ao raio X ou tomografia computadorizada de tórax. Os casos mais graves (fase III) apresentam disfunção de múltiplos órgãos, sinais de choque circulatório, falência da função respiratória.

Uma resposta imune modulada contra o SARS-CoV-2 parece ser fundamental para a resolução da COVID-19. Ela se dá pela coordenada produção de citocinas pró-inflamatórias (IFN- γ e TNF- α) e anti-inflamatórias (IL-10), a qual, junto com a atuação celular e das imunoglobulinas (Ig), age a fim de atingir o máximo potencial para a eliminação do vírus.

Para Brito *et al.* (2020), a imunidade inata tem um papel fundamental na primeira via de defesa contra o SARS-CoV 2. Por meio de receptores de reconhecimento padrão (PRR) do tipo Toll-like receptor (TLR), receptores RIG-Ilike (RLR), NOD-like (NLR), entre outros, é feito o reconhecimento do padrão molecular viral. Dependendo do receptor estimulado, diferentes respostas biológicas do hospedeiro ocorrem. O reconhecimento de antígenos virais pelos TLR, à exceção do TLR-3, é dependente da via Toll-MyD88, levando à transdução de sinal que envolve a ativação do fator de transcrição NF-kB. Por outro lado, a ativação da via TLR-3 pela molécula adaptadora TRIF induz a produção de interferon tipo I (IFN Tipo I), que limita a replicação viral e aumenta a efetividade da fagocitose pelos macrófagos e a atividade citotóxica pelas células NK.

Na imunidade adquirida, é observado que, após entrada do vírus na célula-alvo, peptídeos virais são apresentados pelo complexo principal de histocompatibilidade (MHC) ou antígeno leucocitário humano (HLA) classe I aos linfócitos T CD8+, que exercem sua função citotóxica, levando à morte celular por apoptose da célula infectada. Esses antígenos virais também podem ser apresentados, mediado pelas células apresentadoras de antígenos, por meio da via das moléculas de MHC classe II, promovendo a ativação de células T CD4+ (apresentação cruzada). Isso resultará no aumento da produção e liberação de interleucina (IL)-12, citocina que atuará co-estimulando a produção de linfócitos com perfil Th1.

A IL-12, junto com o IFN- α , aumenta a expressão do MHC classe I e a ativação das células NK, o que permite a atuação dos mecanismos antivirais e a erradicação das células infectadas pelo SARS-CoV-2. Paralelamente, a esses eventos, ocorre uma grande produção de citocinas, as quais recrutam neutrófilos e monócitos para o local de infecção e ativam várias outras citocinas e quimiocinas pró-inflamatórias, como IL-1, IL-6, IL-8, IL-21, fator de necrose tumoral (TNF)- β e proteína quimiotática de monócitos 1 (MCP-1).

Uma síndrome de inflamação pulmonar e extrapulmonar, chamada de linfohistiocitose hemofagocítica secundária (LHHs), pode estar presente na fase III. A LHHs se caracteriza pela hiperativação imunológica devido à eliminação inadequada de macrófagos ativados pelas células natural killer (NK) e pelos linfócitos T citotóxicos, resultando em produção excessiva de citocinas pró-inflamatórias. Em sequência, há uma “tempestade” de citocinas, que são várias proteínas diferentes, enviadas pelas próprias células do corpo da pessoa, sendo elas imunológicas ou não, que atuam como mensageiras do sistema imunológico e ajudam a regular uma resposta contra um inimigo indesejado. Porém, pode acontecer uma exacerbação dos mecanismos inflamatórios, o que seria um descontrole da regulação da quantidade e permanência dessas proteínas no corpo que pode causar piora do quadro clínico (BRANDÃO *et al.*, 2020).

Além dos fatores anteriormente citados, a formação de NETs (neutrophil extracellular traps) e DAMPs (damage-associated molecular patterns) pode estar envolvida na formação do papel pró-coagulante da COVID-19. A formação de NETs, estruturas formadas por DNA e proteínas em forma de rede secretadas por neutrófilos durante processos inflamatórios, está associada ao início de processos trombóticos em artérias e veias (BATSCHAUER; JOVITA, 2020).

A intensidade da resposta imune ao SARS-CoV-2 interfere negativamente com a função endotelial e as doenças preexistentes ligadas ao endotélio são fatores associados à gravidade da COVID-19. Essa rede de comunicação evidencia o por que, na forma grave, o sistema imune/hiperinflamação, o endotélio e a coagulação estão ciclicamente envolvidos.

RESPOSTA DO ENDOTÉLIO À COVID-19

O SARS-CoV-2 pode levar diretamente a um processo de endotelite em vários órgãos, evento já estabelecido pela identificação de corpos virais dentro dessas células devido à presença, principalmente, do receptor da ECA2 encontrado difusamente pelo corpo humano e da consequente resposta inflamatória resultante da morte celular. A endotelite explica as manifestações vasculares existentes nos casos graves da COVID-19.

De acordo com NASCIMENTO *et al.* (2021), foram postulados diferentes mecanismos que explicam os processos de lesão direta. Entre esses, os mais estudados são:

I - A proteína S aumenta de forma diretamente proporcional a agregação plaquetária e o consumo de ATP. Em particular, a subunidade S1, mas não a subunidade S2, tem a capacidade de induzir processos de coagulação mediados por plaquetas. Por análise de citometria de fluxo, verificou-se também que a subunidade S1 induz a maior ativação da integrina $\alpha\text{IIb}\beta 3$ e a maior expressão de P-selectina. A integrina $\alpha\text{IIb}\beta 3$ é a principal proteína estrutural das plaquetas e é responsável pela agregação plaquetária quando passa do estado de repouso para o estado ativo, ligando-se assim a outras integrinas. Esta proteína é conhecida por desempenhar um papel importante na interação entre plaquetas e leucócitos através da via P-selectina glicoproteína ligante 1, resultando em extensa produção de agregados plaquetários e leucocitários que desempenham um papel importante na lesão endotelial e, portanto, na formação de trombos.

II - O mecanismo de agressão viral direta também está envolvido na ativação da proteína quinase estimulada por mitógeno (MAPK), que é responsável pela produção e modulação de citocinas induzidas pelo SARS-CoV-2 nas células pulmonares. A MAPK tem um efeito potencializador na agregação plaquetária e diminui os mecanismos contra reguladores responsáveis pela retração dos coágulos produzidos. O SARS-CoV-2 induz diretamente a ativação da trombina e plaquetas para liberar os fatores de coagulação V e XIII.

III - Outro mecanismo é a ligação do vírus à própria ECA-II. Consequentemente, a quantidade dessa proteína livre necessária para desempenhar suas funções é substancialmente diminuída, resultando em maior disponibilidade de angiotensina II, o que promove o aumento da produção do inibidor do ativador de plasminogênio I (PAI1), levando à diminuição da atividade de fibrinólise e desequilíbrio nos mecanismos reguladores da coagulação sanguínea.

IV - Por fim, o SARS-CoV-2 é capaz de infectar células endoteliais, replicando-as de forma descontrolada e ocasionando a morte celular, levando à hiperativação de reações pró-coagulantes em casos graves de COVID-19. A atração de células imunes ao local da invasão/lesão, seja tanto por via direta quanto por mecanismos

quimiotáticos, resulta em dano endotelial mais disseminado, que pode resultar em alteração da homeostase microvascular em direção à vasoconstrição e subsequente isquemia de múltiplas estruturas, além da inflamação e hipercoagulabilidade.

E pelo mecanismo de lesão indireta ao endotélio vascular temos que, ao infectar o epitélio respiratório, o vírus, portanto, tem o potencial de criar um processo inflamatório que pode ou não ocorrer de maneira controlada. Quando descontrolada, pode resultar em hipercoagulabilidade. Tal estado pode conduzir a eventos trombóticos, que são agravados pela produção exacerbada de citocinas inflamatórias como interferon α e γ , interleucinas 1 β , 6, 12, 18 e 33, fator de necrose tumoral α e β e fator estimulador de colônias de granulócitos e macrófagos (SCHMAIER *et al.*, 2021).

As complexas respostas inflamatórias levam a uma resposta pró-coagulante, oriunda de muitas vias, com consequente geração de trombina. Os polifosfatos que são liberados pelo microrganismo levam à ativação de mastócitos, plaquetas e fator XII da coagulação, além de ativarem outras vias relacionadas à via intrínseca da coagulação. O sistema complemento e as armadilhas extracelulares dos neutrófilos também levam à geração de trombina. Essa resposta pró-coagulante atua como componente essencial na comunicação das respostas humoral e celular na amplificação da resposta imune, sendo este processo denominado de tromboinflamação. Isso leva a um aumento do risco de complicações trombóticas, com mais destaque para aqueles indivíduos que apresentam quadro inflamatório grave. Esses pacientes estão mais predispostos a sofrerem agravos do quadro clínico, como embolia pulmonar e trombose microvascular nos pulmões (NASCIMENTO *et al.*, 2021).

A HIPERCOAGULABILIDADE DERIVADA DO DANO ENDOTELIAL

Pela via do receptor ECA-2 encontrado na superfície do endotélio vascular o SARS-CoV-2 invade a célula hospedeira pelos mecanismos já mencionados e como resultado, a célula hospedeira perde a atividade da ECA-2, o que subsequentemente leva à redução da inativação da angiotensina II e diminuição da conversão em angiotensina 1-7. O aumento da angiotensina II estimula a constrição vascular e a diminuição da angiotensina 1-7 suprime a produção de óxido nítrico que desencadeia o aumento da trombogenicidade devido à adesão e vasoconstrição de leucócitos e plaquetas (GILBERT *et al.*, 2021).

O endotélio vascular é revestido por um componente semelhante a gel conhecido como glicocálice, que regula o fluxo sanguíneo vascular fornecendo uma superfície antitrombótica através da ligação da antitrombina aos constituintes do sulfato de heparana, um componente principal do glicocálice. Embora o

nível de antitrombina circulante encontra-se normal na apresentação em casos de COVID-19, se o glicocálice for interrompido, a anti trombogenicidade local da superfície endotelial pode ser alterada (SCHMAIER *et al.*, 2021).

Uma das características únicas da coagulação associada ao COVID-19 (CAC), segundo o trabalho feito por Iba *et al.* (2020), é o aumento dos fatores da coagulação VWF e do fator VIII, sugerindo que é o resultado da resposta vascular à infecção por SARS-CoV-2. O VWF e o fator VIII são armazenados no corpo Weibel-Palade das células endoteliais e são liberados em resposta a estímulos infecciosos. O aumento do VWF sugere uma possível semelhança com a púrpura trombocitopênica trombótica, mas os níveis de ADAMTS13 (uma desintegrina e uma metaloproteinase com um motivo de trombospondina tipo 1, membro 13) na COVID-19, embora relatados como reduzidos, podem não estar gravemente esgotados como na trombose púrpura trombocitopênica. Os níveis aumentados de VWF para 3-4 vezes os valores normais notados em pacientes com COVID-19 podem sobrecarregar a atividade da ADAMTS13 para degradar múltiplos de VWF ultra grandes. Embora a importância do VWF circulante e do tamanho do multímero no CAC não tenha sido bem estabelecida, a plasmaférese é um dos métodos recomendados para reduzir o risco de eventos trombóticos devido ao volume muito grande do próprio VWF ultra grande.

MECANISMO TROMBÓTICO NA COVID-19

O SARS-CoV-2 infecta monócitos/macrófagos e células endoteliais vasculares. A ativação de macrófagos e o dano endotelial são duas rodas de um ciclo vicioso de formação do trombo. Monócitos/macrófagos infectados exibem fatores teciduais de superfície e começam as cascatas de coagulação. As células endoteliais infectadas liberam o fator VIII e o fator von Willebrand (VWF) do corpo de Weibel-Palade e o VWF ultra grande (ULVWF) ativa a adesão plaquetária na célula endotelial. Essas alterações pró-trombóticas multifatoriais resultam em trombose arterial, venosa e microvascular (IBA *et al.*, 2020; SCHMAIER *et al.*, 2021).

Assim como o fator VIII e o VWF, a angiopoietina 2, também armazenada no corpo de Weibel-Palade, é liberada e os níveis circulantes são elevados no COVID-19. A angiopoietina 2 atua como um antagonista da angiopoietina 1 e liga-se competitivamente ao receptor TIE-2 para inibir a sinalização anti-inflamatória, anticoagulante e anti apoptótica induzida pela angiopoietina 1. A ativação do TIE-2 pela angiopoietina 1 também normaliza as respostas pró trombóticas ao inibir o fator tecidual endotelial e a exposição à fosfatidilserina na sepse e, portanto, a sinalização do TIE-2 é considerada um papel central na

regulação da formação de trombos na coagulopatia induzida por sepse (SIC) e coagulação intravascular disseminada (CIVD). A angiotensina 2 também aumenta a permeabilidade endotelial e acredita-se ser um fator importante na síndrome do desconforto respiratório agudo (SDRA) (CUNNINGHAM *et al.*, 2022).

Alteração funcional da célula endotelial através das vias da angiopoietina: a angiopoietina 1 se liga ao receptor TIE-2 e promove ações variáveis, incluindo um anti-inflamatório através da inibição da sinalização do fator nuclear kappa B (NFκB), apoptose e mantém a permeabilidade vascular através da arquitetura citoesquelética reguladora e VE-caderina. A infecção pelo SARS-CoV-2 estimula as células endoteliais a liberar angiopoietina 2 armazenada dos corpos de Weibel Palade na circulação. Angiopoietina-2 antagoniza competitivamente a sinalização angiopoietina 1 e TIE-2, assim, transforma as características anticoagulantes e anti-inflamatórias das células endoteliais para as vias opostas (IBA *et al.*, 2020).

CONSIDERAÇÕES

A resposta inflamatória desencadeada pela infecção por SARS-CoV-2 pode levar a uma série de eventos no organismo que, associado a uma reação exacerbada de defesa contra o vírus que, causa uma tempestade de citocinas pró-inflamatórias e somado ao dano endotelial ativa a cascata de coagulação, portanto levando a um evento de coagulação intravascular disseminada (CIVD).

REFERÊNCIAS

- BATSCHAUER, A. P. de B., JOVITA, H. W. Hemostasia e COVID-19: fisiopatologia, exames laboratoriais e terapia anticoagulante. *Revista Brasileira de Análises Clínicas*, v. 52, n. 2, 2020.
- BRANDÃO, S. C. S. et al. COVID-19 grave: entenda o papel da imunidade, do endotélio e da coagulação na prática clínica. *J Vasc Bras. Pernambuco*, 2020.
- BRITO, S. B. P. et al. Mecanismos imunopatológicos envolvidos na infecção por SARS-CoV-2. *J Bras Patol Med Lab*. 2020; 56: 1-10.
- CARVALHO, F. R. de S. et al. Fisiopatologia da covid-19: repercussões sistêmicas. UNESC EM RESTA (Edição Especial COVID/Pandemia), 2, (2020), 170-184.
- CHEN, X. et al. Coagulopathy is a major extrapulmonary risk factor for mortality in hospitalized patients with COVID-19 with type 2 diabetes. *Bmj Open Diabetes Research & Care*, V.8, n.2, P.001851, nov. 2020. BMJ.
- CUNNINGHAM, R. M. et al. "Coagulopathy during COVID-19 infection: a brief review." *Clinical and experimental medicine*, 1–12. 19 Sep. 2022, doi:10.1007/s10238-022-00891-4
- GILBERT R.E., Caldwell L., Misra PS, et al. Overexpression of the Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus-2 Receptor, Angiotensin-Converting Enzyme 2, in Diabetic Kidney Disease: Implications for Kidney Injury in Novel Coronavirus Disease 2019. *Can J Diabetes*. 2021;45(2):162-166.e1. doi:10.1016/j.cjcd.2020.07.003

- IBA, T. et al. The coagulopathy, endotheliopathy, and vasculitis of COVID-19. *Inflammation Research* (2020).
- NASCIMENTO, C. R. et al. Quais são os mecanismos celulares relacionados aos eventos tromboembólicos em pacientes com COVID-19? *J Vasc Bras.* 2021; 20;20e20210020. <https://doi.org/10.1590/1677-5449.210020>
- ORSINI, M. et al. Coagulação intravascular disseminada e COVID-19: mecanismos fisiopatológicos. *Revista de Saúde.* 2020 Jan./Jun.; 11 (1): 87-90.
- ROBERTO, G. A. et al. COVID-19 e eventos tromboembólicos. *ULAKES J Med* 1 2020 (EE), 50-59.
- RODRIGUES SANTOS, G. M.; REHFELD RIBEIRO, D. de L. B.; CARVALHO RODRIGUES, E.; MAIOLLI SIGNORI, G.; DE ALBUQUERQUE, K. S.; TOMELIN, L. P.; PEREIRA, L. B.; DE ARAÚJO, M. B. S.; FERRARI, N.; FREITAS BARROSO, T. D. de; PIMENTA, T. N. Efeito do COVID-19 sobre eventos tromboembólicos e controle deste com anticoagulantes / Effect of COVID-19 on thromboembolic events and its control with anticoagulant. *Brazilian Journal of Development*, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 66241–66264, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n7-074. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/32398>. Acesso em: 18 oct. 2022.
- SARDU, C. et al. Implications of ABO blood group in hypertensive patients with covid-19. *Bme Cardiovascular Disorders*, [S.L.], v. 20, n. 1, 14 ago. 2020. Springer Science and Business Media LLC.
- SAYAD, B. et al. Blood coagulation parameters in patients with severe COVID-19 from Kermanshah Province, Islamic Republic of Iran. *Eastern Mediterranean Health Journal*. [S.L.], v. 26, n. 9, p. 999-1004, 1 set. 2020. World Health Organization Regional Office for the Eastern Mediterranean (WHO/EMRO).
- SCHMAIER, A. A. et. "Tie2 activation protects against prothrombotic endothelial dysfunction in COVID-19." *JCI insight* vol. 6,20 e151527. 22 Oct. 2021, doi: 10.1172/jci.insight.151527
- TANG, N. et al. Anticoagulant treatment is associated with decreased mortality in severe coronavirus disease 2019 patients with coagulopathy. *Journal of Thrombosis and Haemostasis*, [S.L.]. v. -18. n. 5. p. 1094-1099, 27 abr. 2020. Wiley.
- Tiburi, R. G. B. et al. Coagulopatia induzida pelo estado inflamatório da infecção pela Covid-19. *Brazilian Journal of Health Review*. 2021; Vol. 4 No. 2 (2021).
- WANG, J. et al. Thrombo-inflammatory features predicting mortality in patients with COVID-19: the fad-85 score. *Journal of International Medical Research*, S.L.J, v. 48, n. 9, set. 2020. SAGE Publications.
- XU, J. et al. Clinical course and predictors of 60-day mortality in 239 critically ill patients with COVID-19: a multicenter retrospective study from wuhan, china. *Critical Care*, [S.L.]. v. 24, n. 1, 6 jul. 2020. Springer Science and Business Media LLC.
- ZHANG, Y. et al. Manifestations. of blood coagulation and its relation to clinical outcomes in severe-COVID-19 patients; retrospective analysis. *International Journal of Laboratory Hematology*, S.L. v. 42. n. 6. p. 766-772. 27 jun. 2020. Wiley

IMAGENS DE UMA ESTRADA QUE CORTA O PANTANAL MATO-GROSSENSE: DOIS MOMENTOS DA “MT 060”, A TRANSPANTANEIRA

Antonia Eneide de Lima Silva⁹³

Lucy Ferreira Azevedo⁹⁴

INTRODUÇÃO

A estrada Transpantaneira cujo registro oficial do roteiro federal de estradas denomina de MT-060, correspondem a uma extensão de 147 km, partindo do município de Poconé à Porto Jofre em Mato Grosso. Cauteriza-se por sua imensa biodiversidade, grande riqueza cênica, mineral, vegetal e humana; também evoca valiosa riqueza cultural tradicionalmente desenvolvida ao longo de séculos da presença do homem. Essa presença, aliás, como nos mostra Costa (1999) é anterior ao período colonial brasileiro, proveniente de grupos que genericamente foram denominados “índios” e, ao longo da história daquele território, segundo Borges, outras comunidades foram se organizando ao longo das terras molhadas do pantanal fazendo desse local a sua morada e aprimorando sua cultura.

Costa (1999) afirma que durante o período colonial brasileiro circulavam pelas terras do pantanal espanhóis, portugueses e aventureiros que se deslocavam à procura de riquezas minerais, fator que contribuiu com o conjunto de elementos que demonstram a importância do lugar, já que incorpora aspectos variados. Diante de tanta grandeza ignorada pela ambição humana, tem-se a hipótese sobre se a importância da arte da fotografia para a denúncia de crimes contra a biodiversidade seria motivadora para discussões sobre preservação e cidadania.

Embora pesquisadores regionais, nacionais e internacionais como: Costa (1999), Pasca (1990), Campos Filho (2003), Araújo (2005), entre outros pesquisadores que tenham discutido os aspectos históricos e naturais de um conjunto de riquezas que compõem o pantanal, o texto em questão centra suas forças na análise de duas fotografias que retratam momentos específicos de uma realidade vivenciada no Pantanal o texto em questão centra suas forças na análise de duas fotografias que retratam momentos específicos de uma realidade vivenciada no

⁹³ Mestranda em Ensino (UNIC). CV: <https://lattes.cnpq.br/7995693489540655>

⁹⁴ Pós-doutorado em Literatura e outras Artes (UnB). Doutora em Língua Portuguesa (PUC/SP). Professora Orientadora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu (UNIC). CV: <http://lattes.cnpq.br/7407152679536958>

Pantanal, mais especificamente no Pantanal de Mato Grosso, no município de Poconé, a partir da estrada Transpantaneira.

Essa realidade vivenciada no Pantanal de Mato Grosso foi registrada através de fotografias de um determinado trecho da estrada para a análise das imagens, o que elas representam. Cada fotografia é relevante, pois permite perceber um momento específico do Pantanal. O primeiro momento é representado pela abundância da natureza, enquanto o segundo apresenta uma imagem de desolação ocasionada por queimadas que no ano de 2020, no período da seca, tornaram o cenário pantaneiro um painel de destruição noticiado nacional e internacionalmente, devido à ferocidade da destruição da fauna e da flora como resultado do avanço das ações humanas, do capitalismo.

Quando o leitor se depara com uma imagem ela funciona através dele como um elemento capaz de fazê-lo conceber uma representação sobre o mundo para as pessoas refletirem sobre a sua relação com o meio ambiente e as comunidades em que vivem, seja próximo de si ou distante.

A imagem e, conseqüentemente, a fotografia sempre são polifônicas⁹⁵, em sua leitura interpretativa incorpora naturalmente a sua cultura o acervo de informações composto de sua própria história de leituras.

Nesta perspectiva, esperam-se discussões possivelmente ocasionadas pela fotografia em sua provocação de um repensar sobre cidadania e participação. O texto de natureza descritivo-interpretativa, na linha da semiótica de leitura foi investigado em pesquisa bibliográfica, qualitativa, com o apoio dos autores: Oliveira (2017), Santaella (2000) Guattari (2012), Tuan (2012), Kossoy (2000), Benjamin (1987), Bakhtin (2003), Peirce (2015) e Chartier (1991), além de outros. A imagem tem o poder de determinar ou influenciar as escolhas, os comportamentos, já que considerar as imagens em seu contexto sem transformá-las em objeto de desvelamento, mas, discutindo as linguagens em que elas se apresentam, seus usos e os padrões possíveis de serem identificados. As fotografias aqui representadas foram amplamente veiculadas pela internet em sites de notícias, expondo comparativamente duas imagens, que implicam em informar e denunciar uma situação. Sabendo que toda imagem é intencional, ou seja, ela tem um contexto predefinido que se pretende passar ao observador.

⁹⁵ O conceito de polifonia foi introduzido nas ciências da linguagem por Bakhtin, em 1929, para caracterizar o romance de Dostoiévski. Para Bakhtin (1981) é o dialogismo que constitui a linguagem, pois a palavra é o produtor da relação entre falante e ouvinte, emissor e receptor. Cada palavra expressa o "um" em relação com o outro. A forma verbal de cada um acontece a partir do ponto de vista da comunidade a qual pertence. O Eu se constrói constituindo o Eu do Outro, sendo por este constituído. (BAKHTIN, 1981).

O objetivo da pesquisa, ao trazer as imagens fotográficas, é realizar um exercício de análise na tentativa de adentrá-las e correlacioná-las, sobretudo a imagem (2), que foi veiculada pelos meios eletrônicos no ano de 2020 para ilustrar o que podemos chamar de tragédia: as queimadas que atingiram o pantanal. As fotografias permitiram refletir acerca desse movimento contínuo entre as chuvas e a seca, e, também acerca das ações antrópicas, como a queimada, que, em muitos casos, segue interesses econômicos em detrimento do meio ambiente natural.

DESENVOLVIMENTO

Uma pergunta interessante a ser feita é: cabe à fotografia, assim como aos demais campos da arte, literatura e outras formas de expressão, dar o pontapé inicial para o processo reflexivo e de consciência humana e ambiental? Buscamos exatamente envolvimento do leitor dedicando seu olhar as fotografias para sensibilizá-lo e, assim, agregar conhecimento ao que está sendo contemplado para o que o Pantanal não seja visto apenas como exótico, mas como ser vivo que precisa ser protegido.

A fotografia possibilita registrar, ver e interpretar o mundo, cuja imagem foi sendo construída a partir de um processo de desenvolvimento técnico e científico de várias áreas do conhecimento, inseridas num contexto histórico e social, fornecendo informações sobre objetos, lugares e pessoas, em formas visuais diversas. Conforme afirma Kossoy: “a fotografia é um intrigante documento visual, cujo conteúdo é a um só tempo revelador de informações e detonador de emoções”. (KOSSOY, 1989, p. 16)

A fotografia é uma escolha entre tantas outras, mas, sobretudo, uma escolha no tempo – fotografa-se lugares, pessoas, momentos. Assim, toma-se consciência da ausência e presença que atravessam uma fotografia – ela “o que mostra evoca o que não se mostra”. (BERGER, 2013, p. 319). Portanto, para se chegar àquilo que não foi imediatamente revelado pelo olhar fotográfico, há que se perceber uma intrincada rede de significações que revelam, através da produção da imagem as relações entre signo e imagem, aspectos da mensagem que a imagem fotográfica elabora. “A fotografia é um signo, um ícone da imagem original” (BOONE, 1997, p. 14). E como todo signo, carregada de elementos ideológicos.

METODOLOGIA

Esse texto de natureza descritiva - interpretativa se propõe a fazer uma análise apoiado na leitura semiótica de Pierce (2015) para que possamos compreender os mecanismos de produção dos signos e na análise iconográfica de Panofsky (1986) por meio de suas intencionalidades que as tenham permitido circular, bem como, as condições através das quais elas foram produzidas. Esse processo segundo Chartier (1991) começa, com a descrição da imagem, até que seja possível compreender a imagem em um determinado contexto.

Ginzburg (1990), ao estudar aspectos utilizados em obras de arte por especialistas que tinham a intenção de identificar falsificações, discute o chamado paradigma indiciário, cujo método corresponde à busca por indícios que possam levar à verificação dos fatos, algo bastante próximos daquilo que foi utilizado por Umberto Eco em um dos seus mais conhecidos textos: *O Nome da Rosa*.

Para tratar sobre as fotografias, foram seguidos, na medida do possível, os caminhos já consagrados por Panofsky (1986) ou seja: a descrição da imagem, a vinculação da imagem à um contexto (social e histórico) e a análise e Pierce (2015) com a leitura semiótica. Trazendo o para tanto, outros autores basilares: Ginzburg (1990), Kossoy (2001), Burke (2004) e Candau (2021), Bakhtin (2003,). Para pensar o Pantanal e o Pantanal Mato-Grossense foram utilizados os textos de: Campos Filho (2003), Araújo (2005), Silva (2005) e de forma mais geral os textos de Costa (1987; 1999), Pasca (1990) e Borges (2008).

Os caminhos seguidos para fundamentar a proposta deste capítulo se encontram entre a história e a leitura de imagens, já que as fotografias são entendidas como fontes de pesquisa, ou seja, são fontes iconográficas e, como tal, precisam ser compreendidas em diversas vinculações sociais e culturais. O desafio é sair da superficialidade da aparência e atribuir as fotografias significados que aparentemente não possuem.

É fundamental destacar que as fotografias escolhidas retratam um trecho da estrada que está localizado em Poconé, que foram amplamente veiculadas por sites de notícias na segunda metade do ano de 2020. Elas ganharam emergência pela comoção causada com as queimadas que devastaram o pantanal.

O texto foi dividido da seguinte forma: primeiro se apresentam as fotografias para descrevê-las, logo depois optamos por fazer a vinculação das fotografias ao contexto à que se referem e às notícias veiculadas juntamente com elas e, por fim, apresentar o contexto através do qual elas podem ser percebidas.

Desse modo, adota-se como opção metodológica a acepção de que cada “peça” fotográfica que compõe o site insere-se em um projeto discursivo maior, empreendido pelo site-enunciado: mobilizar o leitor; impactá-los mediante a destruição da natureza e fazer com que reflitam sobre os problemas sociais e ambientais na contemporaneidade. No caso do enunciado fotográfico selecionado, é possível dizer que há uma complexa relação discursiva entre fotógrafo, fotografado e leitor da imagem, considerando como um enunciado complexo e multifacetado na acepção bakhtiniana. Para Bakhtin, a verdadeira substância da língua é constituída justamente nas relações sociais, via interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN, 1981, p. 123). A partir disso, o discurso (a língua em sua integridade concreta e viva) não é individual porque se constrói entre, pelo menos, dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; e se constrói como um “diálogo entre discursos”, ou seja, mantém relações com outros discursos que o precederam (BARROS, 1996, p. 33). É aqui que entra o dialogismo, entendido como a condição do sentido do discurso (BARROS, 2003, p. 2)

FOTOGRAFIAS: DESCREVER, COMPREENDER E ANALISAR

Seguir a proposta de Panofsky (1986) é um desafio. Descrever as fotografias (a iconografia) não apresentou grande desafio, à primeira vista, embora tenhamos a consciência de que muitos elementos ali apresentados podem ter fugido da descrição. Porém, a segunda parte, a iconologia, essa parte apresenta complexidades. A primeira delas se trata da vinculação das fotografias ao seu lugar social, político e cultural, ou seja, o Pantanal de Mato Grosso. Além do fato de que se trata de um da estrada, da Transpantaneira; e, por último, sua vinculação com questões históricas e ambientais. Propõe-se nesse estudo possibilidades de análise.

Essa análise, deu-se pelos sinais de que conforme Carlos Ginzburg, em sua obra: *mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*, são pistas, vestígios, pontos que podem ser ligados para a percepção de um determinado todo, ou de partes independentes. Obviamente, o que esse autor propõe é muito mais rico em relação à teoria e metodologia, esse texto apenas faz um exercício prático de leitura da imagem, propõem o seguinte:

Vimos, portanto, delinear-se uma analogia entre os métodos de Morelli, Holmes e Freud... Nos três casos, pistas infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no

Guardadas as proporções, as pistas e os caminhos abertos por pesquisas regionais permitiram a promoção de uma leitura interessante das fotografias (1) e (2). Daquilo que elas representam no contexto aparente. Agora fica a pergunta: a contemplação da imagem foi maior que a tentativa de analisá-las? Se cabe aqui apresentar nossas impressões sobre o feito, retomamos uma passagem de Ginzburg (1990, p. 168) quanto o autor se refere ao conto dos três irmãos, que pelos indícios descreveram um cavalo que nunca viram de fato. Nós conhecemos o Pantanal, mas nunca o vimos de fato, vivenciamos essas mudanças entre a seca e as cheias e muito menos fomos diretamente afetadas pelo acontecimento de 2020, mas nos sentimos impactados através das imagens.

Boris Kossoy em seu livro *Fotografia e História* e Peter Burke com sua obra *Testemunha Ocular*, ao tratarem das fotografias nos mostraram as categorias e o modo como os historiadores percebem as imagens e as utilizam. Esses textos nos fizeram pensar a imagem como representação de algo, como suporte, como pista e como elemento da memória. O que permite perceber, em última instância, a profusão de elementos que uma imagem pode produzir a partir das questões que se possam levantar por meio delas. Os autores também alertam às armadilhas de uma imagem ao ser considerada em si própria, já que são o resultado de intensões, pontos de vista, concepções do fotógrafo, o que significa dizer que são organizações políticas de um indivíduo ou grupo de indivíduos e obedece, desse modo à interesses diversos.

Considerando Chartier (1991) essa realidade social apresentada a nós através das fotografias, pode ser percebida por meio do processo histórico e social que buscamos apresentar acerca do Pantanal e do Pantanal Mato-grossense. Pensando teoricamente o autor defende a vinculação das “modalidades do agir e do pensar” aos “laços de interdependência que regulam as relações entre os indivíduos e que são moldados, de diferentes maneiras em diferentes situações, pelas estruturas de poder” (CHARTIER, 1991, p. 25). Nesse caso, a partir dos discursos veiculados, a comoção que se nos é apresentada refere-se às múltiplas disputas acerca de uma região repleta de riquezas naturais, cênicas, minerais e ambientais, além de histórico-culturais que se apresentam e podem ser compreendidas através das imagens de uma estrada no Pantanal mato-grossense.

Para além dos elementos constitutivos e perceptíveis da imagem de uma rodovia, no caso, a MT-060- Transpantaneira retratada sob mesmo ângulo e mesma

perspectiva, o que chama a atenção é a forte diferença tonal revelando que estas, foram produzidas em momentos completamente distintos evidenciando o paradoxo do b leva o leitor para o campo da comparação e suscita questionamentos sobre a perenidade estética do lugar na foto (1A) tomada por cores e formas em que a vida parece pulsar elo (preservação) e o chocante (devastação).

Essa analogia, inevitavelmente leva o leitor para o campo da comparação e suscita questionamentos sobre a perenidade estética do lugar na foto (1A) tomada por cores e formas em que a vida parece pulsar e confrontar com a foto (1B) um cenário

Fig. 1 - A



Fig. 1 - B



Título: A Rodovia Transpantaneira. O antes e depois da MT-060 ser atingida pelos incêndios no Pantanal de Mato Grosso.

Fonte: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2020/09/16>. Foto tirada por Drone - Cuiabá/ Divulgação. Acesso em: 10 fev. 2022.

catastrófico, formada por imensos espaços vazios e constituído por uma monocromia e opacidade aterrorizante, numa atmosfera nebulosa que dá lugar a um silêncio sepulcral, onde se esvaia toda a esperança. Desse modo essas imagens se estabelecem pela relação entre os elementos sógnicos: ícone (semelhança), símbolo (convenção cultural) o índice (conexão real com o referente) são os principais conceitos deixados por Peirce (2015), caracterizando a sua principal contribuição para o campo da Semiótica.

As duas imagens (1A e 1B) condensam um único espaço afetivo da expressão do Pantanal que permite a leitura do isomorfismo desencadeado por três eixos: terra, verde-flora e água-céu. Refere-se a isomorfismo um ponto que concentra vários significados, produtos de muitos significantes. Enseja o início da semiose, da decodificação.

A estrada é um signo multicolor que contrasta o seco e o molhado – reação que pode ser diática – e, desta forma, divisa a natureza do trabalho do homem. A perspectiva da fotografia é um índice de direção que pode levar o homem ao seu objetivo de prazer; a reta culmina no símbolo que leva à Terra e ao céu. É legi-signo, terceiridade, pois carrega o sentido de união homem e divindade no final do caminho para o bem. Deveria ser devir, mas quem conhece o lugar sabe que realmente apresenta a beleza total e tantos outros índices: paz, saúde, harmonia etc. O verde da natureza é índice de convivência. Homem e meio físico tocam-se em alguns espaços-tempos. Segundo Bakhtin (2011), o tempo se revela acima de tudo na natureza, e, numa relação indissolúvel com os respectivos momentos da vida humana, dos costumes, da atividade (trabalho), constitui-se como tempo cíclico: diariamente o galo canta e desperta os trabalhadores de um vilarejo; a cada ano as folhas tingem-se em tons amarelos, vermelhos, laranjas e marrons antes de cair e anunciam o outono; a cada vez que o sol se põe no horizonte Céu e água como signo (primeiridade) espelham-se e passam à extracodificação, porque para alguns construtos culturais, podem simbolizar também comunhão água e céu – Terra e divindade ou levar o leitor a divagações imprecisas, vagas – hipodecodificação. A lateralidade está cortada na fotografia, o que pode ser índice de amplidão, uma reação diática, porque ainda se pode dividir alto e baixo. Fica por conta do leitor.

A segunda imagem oferece uma hipocodificação. Parece uma radiografia da primeira imagem, mas só parece. Quando se assemelha a uma imagem radiográfica, é signo (primeiridade) que conduz o leitor à busca de sentido que o leve a localizar a vida, já que ele sabe que é uma paisagem, porém sem marca indicial, secundidade. As manchas são diagnósticas de problema – uma mancha no pulmão e na pele/superfície terrestre – símbolo, quali-signo, de morte. A fumaça intensifica-se a partir da metade da foto e leva a hipodecodificação – tudo confuso, sem foco. Não há índices, reações diáticas.

O PANTANAL E O PANTANAL DE MATO GROSSO

Segundo Araújo (2005, p. 26) sobre o nome Pantanal consta em documentação analisada por ela uma carta enviada por Cabral Camelo ao Padre Diogo Soares, que apresenta suas impressões quando o arraial havia sido elevado à categoria de Vila Real do Bom Jesus de Cuiabá, em 1º de janeiro de 1727. Cabral Camelo havia comunicado ao Padre que: “Pantanal chamam os cuiabanos a umas vargens muito dilatadas, que começando no meio do Taquari, vão acabar junto ao mesmo rio Cuiabá.”

Geograficamente, Pantanal corresponde à parte central da América do Sul, na bacia hidrográfica do rio Paraguai – o segundo maior rio do Brasil após o Amazonas – e é conhecido como uma das maiores planícies sedimentares do planeta. Possui uma superfície estimada de 240.000 km², ocupando parte do Centro-oeste brasileiro, estendendo-se pela Argentina, Bolívia e Paraguai – nestes dois últimos países recebe a denominação de Chaco. A maior parte de sua área encontra-se em território brasileiro, dividida entre os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Dentro do território brasileiro a maior parte encontra-se em Mato Grosso do Sul (ARAÚJO, 2005, p. 26-7).

Na figura 2 abaixo é possível visualizar o território pantaneiro, entre Mato Grosso e Mato Grosso do Sul e a Bolívia e Paraguai:

Fig. 2 – Localização do Pantanal no mapa do Brasil



Título: Localização física do Pantanal.

FONTE: www.significados.com.br/pantanal. Acesso em: 01 abr. 2022.

Ao apresentar a região em seu texto, Araújo (2005) informam que o termo pantanal não significa pântano, mas quer se referir, nesse caso, à uma “área alagadiça, com contínuos movimentos e estagnações”. Para Silva (2005) estes movimentos se referem às constantes transformações que ocorrem na região ao longo do ano.

O Pantanal possui, ainda segundo os autores, duas estações bem definidas: a seca e a chuvosa. O período chuvoso vai de novembro a março enquanto a seca, de abril a outubro. No período das chuvas os animais migram para as terras altas, para escapar das inundações. Só ficam nas áreas baixas animais que vivem na terra e na água.

Segundo Magalhães (1992) no período da vazante (que ocorre entre os meses de julho a novembro) milhões de peixes ficam presos nas lagoas e corixos, servindo de alimento farto para outros animais e/ou aves, incluindo as migratórias. O que se destaca é que nesse período ocorre uma explosão de vida naquele território.

Araújo (2005) chama atenção para a biodiversidade e as condições de produção dizendo que essa imensa planície alagável:

Pode ser considerado como um verdadeiro mosaico de vegetação, contendo desde minúsculas plantas aquáticas submersas até palmeiras e árvores de grande porte. Essas plantas aquáticas, sobretudo os aguapés, assim como o emaranhado de raízes, caules e folhas, são de fundamental importância para a alimentação e reprodução dos peixes, os quais são muito numerosos (...) por conta do regime das chuvas (períodos de chuvas e de seca) a agricultura em larga escala é inviável, uma vez que o alagamento, assim como a seca prolongados, dificultam a agricultura comercial. Em contrapartida, a pecuária é viável, já que a própria natureza se incumba da fertilização do solo em sua camada mais superficial (ARAÚJO, 2005, p. 30-2).

Diante das informações oferecidas pelos autores utilizados sobre o Pantanal, faz-se de fundamental importância discutir aspectos mais diretamente ligados ao Pantanal mato-grossense, sobretudo o município de Poconé, de onde parte a MT-060 em direção ao Porto Jofre. Nosso interesse, ao qual não podemos perder de vista, é adentrar às fotografias, desta forma, já foi possível compreender a dinâmica ambiental do Pantanal, de imensa biodiversidade organizada entre um período de cheias e de seca, que, como se pode pensar, dá também a tônica da vida cultural, ou seja, entre as cheias e a seca.

Araújo (2005, p. 82) traz em seu trabalho a importância da Transpantaneira, que surge no contexto de valorização das fazendas no pantanal, mas que também permitiu acesso diante da diversificação das relações estabelecidas com o pantanal diante de sua riqueza cênica, mineral, produtiva e cultural. Segundo ela:

A Transpantaneira, já na década de 1970, começou a ser utilizada por estudiosos e pessoas interessadas em conhecer as belezas do Pantanal, através do turismo com cunho ecológico. Porém, apenas natureza não bastava, fazia-se necessário oferecer aos visitantes, infraestrutura, ainda que incipiente, que possibilitasse conforto e bom aproveitamento em seus passeios ou estudos.

O trecho em questão começa a apresentar a importância desse equipamento do progresso que é a *estrada*. Ela facilitou o acesso às fazendas e a dinâmica do transporte e da comunicação com o lugar. Obviamente, outros elementos se conjugam nessa história de como a estrada surge e vem facilitar o transporte naquela região. Entretanto, nosso objetivo são as fotografias acima apresentadas.

E por serem as fotografias podemos dizer, a partir dos que foi apresentado que: as características do Pantanal, com os seus períodos bem definidos, com destaque para o período de seca; o movimento das fazendas, em seu processo de incorporar terras e, para isso, utilizar-se de técnicas tradicionais, como por exemplo, o uso do fogo para limpar o pasto e a existência da estrada para ligar e comunicar as fazendas/fazendeiros, turistas e a população local e outros às extensões do Pantanal adentro concorreram para a situação apresentada nas fotografias, sobretudo analisando a fotografia (1B).

QUEIMADAS NO PANTANAL

Apesar de Covezzi, Brandão e Silva (2004) mostrar um levantamento da produção científica acerca do meio ambiente no Mato Grosso e no Pantanal e Araújo (2005) já falar em desenvolvimento sustentável, ações efetivas dependem de várias questões que atendem à interesses econômicos diversos. É fato que as queimadas que atingiram o Pantanal, em especial no contexto trazido pela fotografia (2) atente a esses interesses, embora nem todas elas sejam ocasionadas pela ação humana, como é apresentado por alguns sites de notícia. Segundo o site ECOA (2007) em notícia veiculada em 2007:

As queimadas no Pantanal têm sido uma preocupação constante nessa época do ano [das secas no Pantanal], ou seja, no período de seca, quando parte dos danos nesse ecossistema chegam a ser sentidos nas cidades integrantes da área, que ficam cobertas de fumaças e cinzas. Como nós sabemos, o fogo pode ser provocado de várias maneiras, entre elas, raios, reflexão de vidros, e antropogênicas (provocadas pelo homem – casualmente, programadas ou desordenadas).

O IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - por sua vez, em relatório trouxe o seguinte sobre a questão:

Não foi por acaso que a Embrapa Pantanal, via INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais), constatou entre o período de julho até 22 de setembro o absurdo de 5.568 focos de queimadas no Pantanal e que as queimadas estão espalhadas por toda a Região queimando diversas formas de vegetação. Uma das regiões mais críticas é a do Nabileque. As causas daqueles incêndios são desconhecidas, contudo sabemos que a causa mais comum no Pantanal é a provocada pelo homem, que mesmo sabendo, através de campanhas, que o fogo agoniza a terra usam-no como forma de limpeza e renovação dos pastos. Nesse ano de 2005 as queimadas no Pantanal estão suspensas pelo IBAMA. (Grifo Nosso)

Interesse notar que o relatório do IBAMA e o conteúdo do site do ECOA corroboram a perspectiva de ação humana nos incêndios, por motivos diversos.

Aqui é fundamental destacar que a imagem de destruição do pantanal, seja do trecho destacado ou de outras imagens veiculadas pela mídia, produziram forte efeito, devido ao processo de terra arrasada substituindo uma abundância antes existente. Em 2020 o site do G1 Mato Grosso, noticiava em 14/10/2020 o seguinte:

Entre janeiro de 1985 e dezembro de 2020, nenhum bioma brasileiro foi tão atingido pelo fogo como Pantanal, com 57% da área total queimada, segundo os dados do MapBiomass, iniciativa do Observatório do Clima, divulgados neste domingo (15). Com a pesquisa, que teve apoio do WWF-Brasil, os especialistas buscaram entender o impacto do fogo sobre o território nacional e foram categóricos ao dizer que o “Brasil está em chamas”.

Embora vários sites possam ser utilizados, como, por exemplo: o <https://veja.abril.com.br>, o <https://www.sospantanal.org.br>, o <https://revistapesquisa.fapesp.br>, o <https://www.icv.org.br> e o próprio <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso>, este último citado acima. Eles apresentam discursos que nos levam a pensar na contraposição do cenário arrasador deixado pelas queimadas às características naturais do ecossistema pantanal. Para tanto, esses sites acabam valendo-se de discursos científicos produzidos por instituições de pesquisa como: UNEMAT, UFMT, UFMS, IBAMA, entre outras, valendo-se de um viés ambientalista, independente das vertentes que o texto possa seguir. Também emergem discursos políticos que, sobretudo produzido pelas ONGs, embora estejamos voltadas a acreditar que todo discurso é político.

Dessa forma, as fotografias utilizadas representam então essa contraposição de um fenômeno periódico de chuvas e secas no Pantanal, embora, no período atual agravado pela ação antrópica no ambiente. A circulação dessas imagens ganha força e sentido na intensidade do problema das queimadas que ocorreram no Pantanal em 2020, posto que pode ser considerado como o maior acontecimento dessa natureza desde que os grupos humanos se instalaram no Pantanal e no Pantanal de Mato Grosso.

CONCLUSÃO

Vivenciando-se um exercício de leitura de imagens das duas fotografias que foram veiculadas pelos canais de notícia a partir das queimadas ocorridas no Pantanal no ano 2020, segundo semestre período de seca da região, utilizaram-se caminhos teóricos metodológicos basilares e esclarecedores, quando se discute a iconografia e a iconologia. A iconografia seria a responsável pela reconstituição dos elementos visíveis que compõem a fotografia, enquanto ficaria a cargo da iconologia uma minuciosa recuperação das informações codificadas (invisíveis) dentro desta imagem.

A imersão no Pantanal oportunizou alguma compreensão das possibilidades que a interação com uma fotografia nos possibilita. São compreensões e interpretações que saem do invisível. Das históricas de leituras de cada observador: uma mediação vital para interações e comunicações com os outros. O que mostra muito sobre a especificidade da comunicação humana ligada à capacidade de ler e apreender o mundo por meio dos signos.

Por meio da linguagem o ser humano é capaz não só de compreender e agir sobre o mundo que o cerca, mas também de construí-lo e de nele intervir. A experiência do sentir-se junto, quando da interpretação de uma fotografia, principalmente sobre o caos criado no pantanal de forma inconsequente e depredadora, provoca emoções visuais por ela suscitadas, mesmo que possam variar em função da individualidade.

O caminho proposto é também uma escolha, num conjunto de reflexões possíveis analisando as imagens fotográficas na tentativa de compreendê-las e correlacioná-las, sobretudo a imagem (figura 1B), ao que podemos chamar de tragédia: as queimadas que atingiram o pantanal.

As fotografias permitiram refletir acerca desse movimento contínuo entre as chuvas e a seca, e, também das ações antrópicas, queimadas provocadas, que, em muitos casos, seguem interesses econômicos em detrimento do meio ambiente natural em textos denotativos que, de forma dramática, mostram, por meio de leitura semiótica, uma delação.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, R. A mensagem fotográfica. In: O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BENJAMIN, W. Pequena história da fotografia. In: Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 91-107
- CAMPOS FILHO, Luiz Vicente. Tradição e Ruptura, Cultura e Ambientes Pantaneiros. Cuiabá: Entrelinhas, 2002, p. 34-5.
- CHARTIER, Roger. A história cultural entre práticas e representações. Lisboa: Difusão Editorial, 1991.
- COSTA, Grciely Cristina. Uma imagem e suas discursividades: Memória, sujeito, interpretação. Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos, São Paulo. n. 34 - jul-dez 2014. ISSN: 2674-7375. DOI: <https://doi.org/10.20396/lil.v25i49.8670319>
- COSTA, Maria de Fátima. Tanque Novo: a dimensão Política de um movimento religioso – MT 1930-1934. Brasília, UNB, 1987.
- _____. História de um País Inexistente: o Pantanal Entre os Séc. XVI e XVIII. Curitiba: Estação Liberdade, 1999.
- GUATTARI, Félix. As três ecologias. Campinas-SP: Papirus, 21 Edição, 2012.
- GINZBURG, Carlo. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário” IN Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- HIGA, TEREZA Cristina Cardoso de Souza. Pantanal mato-grossense: o papel da pecuária na produção do espaço regional. In: REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE MATO GROSSO. v.59. Cuiabá: Entrelinhas, 2002. p.113-26.
- KOSSOY, Boris. Fotografia & História. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- OLIVEIRA, Livia de. Percepção Ambiental. Revista Geografia e Pesquisa, Ourinhos, v.6, n.2, jul./dez., 2005.
- PEIRCE, C. S. Semiótica. Tradução: José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- PASCA, Dan. O Garimpo de Ouro de Poconé Mato Grosso. Estudo das relações entre técnicas de extração, organização socioeconômica e impactos ambientais. Cuiabá, 1990.
- PASSOS, E. R.; VIEIRA, A. M. D. P. A educação brasileira e a cultura fotográfica: para além da impressão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1799-1823, out./dez. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v15i4.13145>
- SANTOS, A. C. A.; NOGUEIRA, J. S. Analysis of particulate matter at pantanal matogrossense [Análise do material particulado no pantanal mato-grossense]. Revista Brasileira de Meteorologia, v. 30, n. 3, p. 254–264, 2015. ISSN: 0102-7786 Versão on-line ISSN: 1982-4351. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-778620140059>
- SOUZA, Lécio Gomes de. Poconé. In: Bacia do Paraguai, geografia e história 1978.
- TUAN, Yi-Fu. Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência. Londrina: Edel, tradução: Livia de Oliveira, 2013.
- TUAN, Yi-Fu. Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Edel, tradução Livia de Oliveira, 2013.

SABERES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ERA DIGITAL

Andréa Lourdes Ribeiro⁹⁶

INTRODUÇÃO

A velocidade das inovações tecnológicas⁹⁷ no século XXI, em especial os digitais, tem impactado a sociedade atual culminando com a migração e o surgimento de práticas de linguagem cada vez mais frequentes nos dispositivos digitais conectados à internet tais como a interação nas redes sociais do tipo Facebook, Instagram e WhatsApp, etc. Podemos dizer que essas e outras práticas sociais realizadas on-line foram intensificadas principalmente pelo distanciamento social necessário para conter a pandemia de Covid-19 iniciada em 2020.

As atuais tendências do setor de tecnologia como a inteligência artificial, a internet das coisas, o metaverso e a segurança digital⁹⁸, a tecnologia de internet móvel 5G⁹⁹ implicam em mudanças nos mais diferentes setores da sociedade e demandam conhecimento de fazeres e práticas diversos no ambiente digital, além da adoção de uma consciência digital.

Na educação, é preciso repensar o modelo que temos de escola ainda ancorada no século XIX com sala de aula que prioriza o quadro negro, o livro didático, o conteudismo e o protagonismo do professor. É preciso então investir na formação do professor de língua portuguesa, incluir no currículo novos conhecimentos a fim de preparar um docente apto a formar cidadãos funcionais e críticos no uso da língua materna nas mais diferentes situações comunicativas do século XXI realizadas no contexto virtual. Então o que é preciso mudar na formação do professor? Que saberes tornam-se necessários a esse profissional?

Embora haja inúmeras pesquisas que busquem investigar como o processo de formação de professores vem ocorrendo na cultura digital (MERCADO, 1999; GATTI, 2010; SÚNEGA & GUIMARÃES, 2017; BARROS, 2019; RIBEIRO

⁹⁶ Pós-doutorado e doutorado em Estudos Linguísticos (UFMG). Professora do curso de Letras e pesquisadora (UEMG). CV: <http://lattes.cnpq.br/2160190204346259>

⁹⁷ Pesquisa realizada com o apoio da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), EDITAL 06/2021 PROGRAMA DE BOLSAS DE PRODUTIVIDADE EM PESQUISA - PQ/UEMG

⁹⁸ Para entender melhor cada uma dessas tendências tecnológicas, consulte o site <https://digitalks.com.br/noticias/6-tendencias-no-setor-de-tecnologia-para-2022/>

⁹⁹ A internet 5G chegou ao Brasil em 2022 representa mais que uma velocidade maior de conexão, ela promete mudar a forma como a sociedade se comunica, oferecendo a possibilidade de conectar variados objetos à rede e ao mesmo tempo, além de viabilizar a integração entre dispositivos como automóveis, celulares, eletrodomésticos, maquinários, etc.

et al 2019, RIBEIRO, 2020), poucos são os estudos que visam mapear os saberes necessários ao letramento digital de professores em formação. Sob essa premissa, este capítulo tem como objetivo esboçar uma pesquisa¹⁰⁰ que buscou refletir sobre as práticas linguístico-discursivas trazidas pelo uso do ciberespaço as quais contribuem para ressignificar o papel e os conhecimentos do professor de língua portuguesa que refletem sobre novos conhecimento e objetos de ensino condizentes com a cibercultura e com o letramento digital.

Dessa forma, buscou-se nesta pesquisa de cunho bibliográfico elencar estudos e investigações que se debruçam sobre ações, comportamentos, práticas de linguagem, gêneros textuais/hipertextuais, culturas e linguagens típicas do espaço digital. Esperamos que os resultados aqui trazidos possam colaborar para repensar os saberes necessários a uma formação docente que seja condizente com uma escola que prepara cidadãos para o século XXI.

A busca pela formação de professor de língua portuguesa apto a participar crítica e conscientemente da cultura digital e a inserir a tecnologia digital em sua prática pedagógica deve ser ancorada em um referencial teórico pautado em estudos e pesquisas que se preocupam com as especificidades do uso da língua portuguesa no espaço digital. Dessa forma, estruturaremos este referencial a partir de um estudo bibliográfico realizado em autores que apontam novos paradigmas linguísticos e socioculturais da era digital que envolvem conceitos como cibercultura (Lévy, 1999), a multimodalidade (VAN LEEUWEN, 2011), hipertexto e gêneros digitais, bem como os novos espaços de escrita e as novas maneiras de ler na tela.

IMPLICAÇÃO DO CIBERESPAÇO E CIBERCULTURA NA CONSTRUÇÃO DE SABERES

Por trás do fenômeno técnico do desenvolvimento de dispositivos digitais, encontramos um movimento social e cultural que configura novas relações sociais, comunicativas, cognitivas, educacionais, espaciais, etc. A interconexão mundial dos computadores, de acordo com Lévy (1999, p. 17) dá origem a um novo espaço de comunicação, o ciberespaço, que diz respeito não só “a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga”. O crescimento desse novo espaço de comunicação e informação traz impactos sociais e culturais, o que leva Lévy a cunhar o termo “cibercultura” que especifica “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores” (ibidem, p. 17). Dessa forma, podemos entender

¹⁰⁰ Este capítulo é um relato parcial de uma etapa da pesquisa intitulada “A formação do professor e o ensino de língua portuguesa na era digital” aprovada no edital 06/2021 da UEMG.

que a cibercultura está diretamente relacionada ao comportamento sociocultural advindo da relação entre a sociedade, cultura e o espaço eletrônico virtual.

Embora a cibercultura possa ser compreendida sob as dimensões artística e estética (LÉVY, 1990), é a nova relação com o saber que nos interessa focar nessa pesquisa, em especial, as relacionadas como o uso da linguagem. O ciberespaço oferece tecnologias intelectuais que, de acordo com Lévy (ibidem, p. 157) “amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas”. Dessa forma essas tecnologias intelectuais, no caso do ensino de língua portuguesa trazem para a sala de aula um novo saber: o acesso à informação, ou seja, como realizar buscas on-line usando palavras-chave adequadas e, caso necessário, operadores booleanos¹⁰¹ para atingir os diferentes objetivos de pesquisa. Também é preciso que a formação de professores invista em discussões sobre a curadoria educacional que pode ser descrita como um processo de triagem, avaliação e organização das informações. Assim professores precisam aprender e igualmente ensinar aos estudantes a zelar pela qualidade e pela confiabilidade das informações. Ainda com relação ao acesso à informação, saberes relativos à navegação por hipertextos, à função e utilização de hiperlinks e a como lidar com esse mecanismo na construção da coerência e da coesão do texto passam a ser também saberes docentes.

HIPERTEXTO, HIPERLINKS E MULTIMODALIDADE

A capacidade de usar as ferramentas tecnológicas e de interagir no ambiente digital exige do indivíduo a aprendizagem de novas habilidades de leitura e de escrita para ser mais do que um usuário de aparelhos tecnológicos digitais. A tela, pensada como novo espaço de escrita, traz uma nova modalidade de texto, o hipertexto, que de acordo com Coscarelli (2013, p. 92):

[...] ainda é um conceito em construção, e por isso, deve ser minimamente discutido, visto que, como gosto de dizer, ele anda longe de ser uma categoria quedescanse em paz na cama do consenso acadêmico.

Como exposto por Coscarelli, o hipertexto ainda precisa de muita discussão teórica para conceituar e caracterizá-lo. Contudo, decidimos adotar nessa pesquisa a definição de hipertexto de Marcuschi (2000, p. 90-91) pode ser entendido como uma:

[...] escritura eletrônica não sequencial e não linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real.

¹⁰¹ Os operadores booleanos atuam como termos que notificam o sistema de busca sobre como combinar as palavras de sua pesquisa. Assim termos como AND, OR, NOT funcionam para criar pesquisas mais genéricas ou específicas.

Assim, o leitor tem condições de definir interativamente o fluxo de sua leitura a partir de assuntos tratados no texto sem se prender a uma sequência fixa ou a tópicos estabelecidos por um autor. Trata-se de uma forma de estruturação textual que faz do leitor simultaneamente coautor do texto final. O hipertexto se caracteriza, pois, como um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado, realizado em um novo espaço de escrita. Assim, ao permitir vários níveis de tratamento de um tema, o hipertexto oferece a possibilidade de múltiplos graus de profundidade simultaneamente, já que não tem sequência definida, mas liga textos não necessariamente correlacionados.

Para Marcuschi, o hipertexto configura-se por ser um texto virtual, não-linear, definido como um espaço aberto, sem muitas limitações ou fronteiras, que permite ao leitor interagir com inúmeros outros textos/hipertextos de forma instantânea. A não linearidade do hipertexto contribui para tornar o leitor autônomo, uma vez que esse pode escolher acessar simultaneamente textos, imagens, sons, vídeos; seguir caminhos de leitura diferentes de outros leitores, etc. Essa autonomia permite que o leitor participe do hipertexto, construindo sua leitura livremente seus caminhos de leitura e ampliando suas fontes de informações dentro e fora do próprio hipertexto.

Apesar de a não-linearidade não poder ser considerada como uma inovação do hipertexto, tal como discutido por Coscarelli (2006), é nessa modalidade textual que o leitor tem instantaneidade e liberdade subjetiva de escolher seu percurso de leitura uma vez que a estruturação disposta em abas, janelas e por vezes com a oferta de hiperlinks permite a ele experimentar outras direções de leitura. A escolha do leitor de acessar ou não os links disponíveis no hipertexto torna a navegação particular e pode, de acordo com alguns autores, configurar novos papéis para o leitor e o produtor na medida em que:

Aquele que participa da estruturação de um hipertexto, do traçado pontilhado das possíveis dobras de sentido, já é um leitor. Simetricamente, aquele que atualiza um percurso, ou manifesta determinado aspecto da reserva documental, contribui para a redação, finaliza temporariamente uma escrita interminável. [...] Com o hipertexto, toda leitura é uma escrita potencial (LÉVY, 1999, p. 61).

Embora essa liberdade de mover-se livremente pelo hipertexto tenha sido considerada por Lévy e por autores como Marcuschi & Xavier (2005) e Elias (2005) como um papel de coautoria para o leitor, Coscarelli (2006) pontua que essa intervenção não é diferente das realizadas no texto impresso, tendo em vista

que a escrita de notas, comentários e desenhos no corpo do texto sempre foi possível. Apesar da polêmica que se instaura, o fato é que reconhecer as características textuais do hipertexto e as possibilidades de leitura que ele oferece são saberes que precisam ser postos e exercitados nas aulas de língua portuguesa e, por isso, devem fazer parte da formação do professor.

Ainda sobre os hiperlinks como elemento estruturante do hipertexto, embora Coscarelli (2006) tenha também colocado em pauta que a presença deles também faz parte do texto impresso uma vez, por exemplo, citações diretas e notas de rodapé proporcionem essa leitura hipertextual em artigos científicos disponíveis em revistas científicas impressas, o link precisa ser objeto de reflexão nas aulas de português tal como proposto por Gomes (2011).

Ao propor alternativas para a entrada do hipertexto na sala de aula, Gomes (ibidem) realiza um estudo profundo sobre as formas, modos de ação e função do hiperlink na construção de sentidos, definindo-o como “uma área dentro de um texto que é a fonte ou o destino da ação de clicar” (GOMES, 2011, p. 26). Ainda para esse autor, os links são diversificados conforme o local onde são apresentados e nas ligações que realizam que podem promover, modificar, ampliar, induzir ou restringir os sentidos.

Em seu estudo, Gomes (ibidem) defende que o hiperlink (ou simplesmente link) é central na organização estrutural e retórica do hipertexto, alterando a forma como os documentos são acessados e o modo como podem ser compreendidos, propiciando a possibilidade de construção de diferentes relações de sentido. Isso porque a escolha do leitor por determinados links pode levá-lo a fazer “associações semânticas, isto é, ligações a partir dos sentidos das palavras, ler comentários mais aprofundados, obter definições e exemplos, etc.” (GOMES, 2011, p. 29)

Sob a perspectiva da função, os links funcionam como dêiticos ou indicadores que levam a outros textos dentro ou fora do hipertexto e também como conectivos lógicos (setas), elementos de coesão que direcionam o leitor na direção da leitura permitindo a ele avançar ou retornar ao texto anterior conforme sua necessidade. Gomes evidenciou também que os links são “grandes operadores da continuidade de sentidos (a continuação do mesmo assunto ou tema) e da progressão referencial (ativação e reativação dos mesmos objetos ou referentes)” (GOMES, 2011, p. 29) funcionando assim como mecanismos de coerência.

Por todas essas características, o estudo de Gomes evidenciou que o link é mais que um elemento de conexão e navegação disponível no hipertexto e merece ser também um saber apresentado e discutido na formação de professores para que estejam preparados para lidar com os recursos do meio digital.

Outra característica potencializada pela tecnologia digital é a presença nos textos contemporâneos, em especial no hipertexto da multimodalidade, isto é, “a associação na mesma mídia e a mixagem precisa de sons, imagens e textos” (LÉVY, 1999, p. 56). A multimodalidade é ainda vista como “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos” (VAN LEEUWEN, 2011, p. 668).

Apesar de a multimodalidade já estar presente em gêneros da cultura impressa, a disponibilização de aplicativos no ambiente digital permite a construção de textos/hipertextos que mesclam diferentes linguagens, como escrita, imagem, som, movimento, cor, ícone, símbolo, dentre outras, que se combinam para constituir um texto multimodal.

A multimodalidade precisa ser compreendida não só como uma multiplicidade de linguagens, modos ou semioses (cf. ROJO, 2012), mas como uma integração delas empregada para e na geração de sentidos. Dessa forma, ter acesso à múltiplas linguagens e saber significar suas combinações, torna-se um saber fundamental para o ensino de língua portuguesa nos dias atuais.

NOVOS MODOS DE LER E DE ESCREVER NA TELA

As peculiaridades atribuídas ao hipertexto - links, multimodalidade, não-linearidade - precisam ser pensadas não só como elementos estruturais de tipo de texto, mas principalmente que mudanças que o hipertexto traz para a geração de sentido (leitura) e a para comunicação no meio virtual (produção textual). Dessa maneira, é importante refletir sobre o hipertexto como uma nova forma de escrita e que exige do leitor novos procedimentos e habilidades de leitura e de produção.

A leitura na tela pressupõe que o leitor saiba navegar pelo hipertexto, escolhendo caminhos e direções de leitura permitidas pelo gênero e que estejam de acordo com a finalidade comunicativa que quer alcançar por essa prática de linguagem. Além disso, é preciso que ele eleja ou não links que possam colaborar para o sentido que constrói e que consiga significar a relação que se estabelece entre múltiplas linguagens que o texto/hipertexto pode portar.

Tendo em vista que a leitura o aspecto social da leitura, é preciso que o leitor ao realizar a compreensão do hipertexto, assim como na leitura de um texto impresso, seja capaz de reconhecer a funcionalidade e a intencionalidade desse gênero digital. É importante também que além de lidar com a linguagem(s) que orienta(m) sua construção de sentidos, com as lacunas do texto que deve preencher, com a formulação e (re)formulação de hipóteses e com a mobilização de seus conhe-

cimentos prévios, esse leitor tenha a habilidade de buscar, selecionar, avaliar seus objetos de leitura on-line, sendo capaz de separar a informação da desinformação.

Da mesma forma, a produção de hipertexto requer que quem participa dessa prática de linguagem conheça a finalidade comunicativa e a configuração dos gêneros digitais. É importante também para esse produtor saber manusear aplicativos e softwares de edição, fazer uso significativo de múltiplas linguagens que deixam pistas para seu leitor da sua intencionalidade comunicativa, tenha habilidade de escrever colaborativamente quando necessário e saiba compartilhar os textos/hipertextos que produz.

Todas essas ações envolvidas que fazem parte do processo de leitura e de produção textual, aqui focadas no hipertexto e gêneros digitais, são conhecimentos que precisam ser trazidos e discutidos com os professores em formação para que eles próprios sejam leitores e produtores que participam do ciberespaço e da cibercultura e estejam aptos a fazer a transposição didática desses saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é possível mais negar que a tecnologia digital já é uma realidade social presente em nossa vida cotidiana e que traz enormes desafios para a formação inicial de professores que precisam não só participar, mas também refletir criticamente sobre a cultura digital a fim de se tornar e formar cidadãos letrados digitalmente. Para tal é preciso não só introduzir a tecnologia digital de informação e comunicação na sala de aula para fins pedagógicos, mas principalmente investir em uma formação de professores que considere saberes, objetos e metodologias que redimensionem o olhar para o processo educativo em função das características da cibercultura, do hipertexto e das práticas leitura e de escrita realizadas na tela.

É importante não perder de vista que o aprimoramento dessa formação está ligado não ao uso da tecnologia em si, mas principalmente na reconfiguração, na ampliação e na criação de novas práticas didático-pedagógicas desenvolvidas em função de comportamentos sociais vivenciados na cibercultura e de competências e habilidades específicas para ler e escrever na tela. Isso quer dizer que é preciso discutir novos modos de formação docente que preparem o professor para desempenhar papéis diferentes, discutir a utilização das tecnologias e estabelecer objetivos para a sua aplicação pedagógica. Igualmente necessário é desenvolver processos de formação que possam contribuir para construção contínua do saber e para a autonomia do professor.

Pensando nessas orientações, a formação de professores para o ensino de língua portuguesa precisa considerar, no campo da linguagem, as transformações

trazidas pelo computador e pela internet que geraram novas práticas de linguagem das quais emergiram novos gêneros que apresentam modos de textualização diferentes dos impressos e orais e que circulam em diferentes canais de comunicação e mídia digitais. Ainda é preciso considerar que para o texto digital e/ou hipertexto há novos modos de ler e produzir na tela que requerem habilidades específicas de seu usuário que precisa ser letrado digital.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Patrícia Marcondes de. Cultura digital e a formação de professores: o ensino de história no tempo presente. *Intermeio* Revista do Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/ MS, v. 25, n. 49.1, 2019. Disponível em < <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9347>> Acesso em: 10 nov. 2020.
- COSCARELLI, C. V. Os dons do hipertexto. *Littera: Revista de Linguística e Literatura*, Pedro Leopoldo: Faculdades Integradas Pedro Leopoldo, v.4, n.4, jul/dez, 2006. p. 7-19. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/carlaoscarelli/publicacoes/DonsDoHipertexto.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2022.
- _____; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- ELIAS, Vanda Maria da Silva. Hipertexto, sentido e leitura. In: *Caleidoscópio*, São Leopoldo, v.3, n.1, p. 13-19, jan-abr 2005.
- GOMES, L. F. *Hipertexto no cotidiano escolar*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez 2010.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed 34, 1ª ed, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: AZEREDO, José Carlos de (org.) *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 87-111.
- _____; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MERCADO, Luiz Paulo L. Formação continuada de professores e novas tecnologias. *EDUFAL*, Maceió, 1999.
- RIBEIRO, A. L.; BOVO, A. P. C.; DOROTEIO, P. K. S. S. Desafios, saberes e práticas da formação docente quanto às tecnologias digitais. *SCLAS: Educação, comunicação e tecnologia*, v. 1, p. 79-93, 2019.
- ROJO, Roxane H. R. & MOURA, Eduardo (orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SÚNEGA, Paula Beatriz Camargo & GUIMARÃES, Iara Vieira. A docência e os desafios da cultura digital. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 1, p. 178-197, Jan./Abr. 2017. Disponível em< <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>> Acesso em: 05 nov. 2020.
- VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Ed.). *The Routledge handbook of applied linguistics* New York: Routledge, 2011.

DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E SAÚDE: A ESCOLA COMO FATOR DE PROTEÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DOS ADOLESCENTES

Carla Renata Capilé Silva¹⁰²
Cristiane de Sá Dan¹⁰³
Reginaldo da Silva Canhete¹⁰⁴

INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) foi assinada com o intuito de superar o caos que a humanidade atravessou com a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), porque, segundo Oliveira *et al.* (2018), a justiça e a dignidade humana compõem o núcleo central dos direitos humanos, e aí subjaz uma certa ideia de humanidade.

Conforme o referido documento, em seu artigo 1º, todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Ademais, é postulado no artigo 25 que toda pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e, ainda, quanto aos serviços sociais necessários.

Dessa forma, é importante refletirmos acerca da Declaração (ONU, 1948) como um meio para garantir a dignidade humana, em todas as suas esferas, sejam elas políticas, econômicas, sociais ou ambientais, sem diferenciação de qualquer característica individual ou coletiva.

Art. 2 - Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja

¹⁰² Mestra em Psicologia (UFMS). Psicóloga (IFMS). CV: <http://lattes.cnpq.br/0286020893330563>

¹⁰³ Doutoranda em Ciências da Saúde (UFGD). Enfermeira (HU-UFGD/EBSERH).

CV: <http://lattes.cnpq.br/0676707695791394>

¹⁰⁴ Mestre em Administração Pública (UFGD). Enfermeiro (IFMS).

CV: <http://lattes.cnpq.br/2971450793033021>

esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania (ONU, 1948).

Entre os direitos assegurados, destacamos o direito à saúde e ao bem-estar. Pensar em saúde não se restringe apenas a ter ou não uma doença, mas compreende desde o acesso aos serviços de saúde, ações de prevenção e promoção, que envolvem diferentes atores sociais.

Para Pereira Jr. (2013), o conceito moderno de saúde abarca diversos fatores e agentes na sociedade, para que a saúde seja entendida e respeitada como um dos direitos fundamentais de todo ser humano. Por seu turno, a Declaração de Alma-Ata sobre Cuidados Primários (OMS, 1978) afirma que

A saúde é um completo estado de bem-estar físico, mental e social, e não meramente a ausência de doença e de enfermidade, é um direito humano fundamental e sua realização no mais elevado nível possível é o mais importante objetivo universal cuja realização requer ações de outros setores sociais e econômicos, além do setor da saúde.

Nesse contexto, o Instituto Cactus (2021a) informa que o acesso aos cuidados de saúde mental é um direito humano fundamental de todos os brasileiros, que diz respeito ao bem-estar mental, à integridade psíquica e ao pleno desenvolvimento intelectual e emocional de todas as pessoas.

Assim, a saúde mental também vai além da oferta de serviços de saúde, pois deve ser pensada em todos os âmbitos públicos, para assegurar este direito. De acordo com o Instituto Cactus (2021a), precisamos pensar na efetivação desse direito como uma tarefa compartilhada por diversos setores e que depende também da garantia desses direitos.

Cuidar da saúde mental não é um projeto individual com começo, meio e fim, é um projeto coletivo para vida toda. Precisamos olhar o tema com a centralidade que ela já ocupa em nossas vidas de forma contínua, sem nos restringir a olhar apenas para o adoecimento ou para campanhas necessárias, mas muitas vezes restritas, de conscientização sobre o tema, como é o caso do setembro amarelo. Saúde mental é assunto para toda a vida, todos os dias, de forma permanente (INSTITUTO CACTUS, 2021).

A Organização Mundial da Saúde (OMS), segundo a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS, 2022a), divulgou no mês de junho de 2022 sua maior revisão sobre saúde mental desde a virada do século XXI, na qual o trabalho detalhado fornece um plano para governos, acadêmicos, profissionais da saúde,

sociedade civil, entre outros, com a ambição de apoiar o mundo na transformação da saúde mental. Entre as recomendações se encontra a seguinte: reorganizar os entornos que influenciam a saúde mental, incluindo lares, comunidades, escolas, locais de trabalho e serviços de saúde.

Implementar ações concretas para melhorar os entornos para a saúde mental, como intensificar a ação contra a violência por parte do parceiro e o abuso e negligência de crianças e pessoas idosas; possibilitar a criação de cuidados para o desenvolvimento da primeira infância, disponibilizando apoio de subsistência para pessoas com problemas de saúde mental, introduzindo programas de aprendizagem social e emocional enquanto combate o bullying nas escolas, mudando atitudes e fortalecendo os direitos na atenção à saúde mental, aumentando o acesso a espaços verdes e proibindo pesticidas perigosos que estão associados a um quinto de todos os suicídios no mundo (OPAS, 2022a).

Nesse sentido, é fundamental pensarmos na escola como um ator importante para a prevenção de doenças prejudiciais à saúde mental, pois é um espaço onde crianças e adolescentes passam a maior parte de seu tempo até concluírem o ensino básico. Portanto, a escola deve ser considerada como um ambiente facilitador e promotor de reflexões sobre a saúde mental e o bem-estar daqueles que a frequentam.

SAÚDE NA ADOLESCÊNCIA E A ESCOLA: O AMBIENTE ESCOLAR COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO DA SAÚDE MENTAL E DO BEM-ESTAR DOS ALUNOS

O ambiente escolar tem como proposta oferecer um espaço adequado para os alunos, com condições apropriadas para o estudo, uma boa estrutura, com qualidade de ensino e metodologia eficaz. Seu objetivo é sistematizar os conhecimentos necessários para o cidadão, adequando a inclusão desse discente no meio social por meio do conhecimento de técnicas para ajustar o desenvolvimento de saberes científicos e habilidades básicas, tais como escrita e leitura (SILVA *et al.*, 2019).

A escola é identificada como um lugar apropriado à construção de ambientes saudáveis e ao desenvolvimento de ações locais mais sustentáveis, com foco na qualidade de vida, principalmente em territórios caracterizados pela vulnerabilidade. Nessa perspectiva, as ações devem representar mudanças e transformações sociais, baseando-se nos princípios da participação social, do empoderamento, da autonomia e da intersetorialidade, ligados à discussão do Sistema Único de Saúde (SUS) e da promoção da saúde (GOMES, 2012).

No âmbito nacional, a VIII Conferência Nacional de Saúde e o SUS, a partir da Lei n.º 8.080, de 19 de setembro de 1990, tem o mesmo direcionamento como marcos para os referenciais do conceito de saúde, valorizando-a como qualidade de vida e de direitos de cidadania no Brasil. Dessa maneira, a proposta de saúde na escola volta-se para um modelo participativo, construído coletivamente, a partir do empoderamento e da autonomia dos sujeitos e da comunidade, buscando mudanças significativas na comunidade escolar, com base em iniciativas internacionais (GOMES, 2012).

A Política Nacional de Saúde Mental abrange a atenção a pessoas com necessidades relacionadas a transtornos mentais, como depressão, ansiedade, esquizofrenia, transtorno afetivo bipolar, transtorno obsessivo-compulsivo, dentre outros, incluindo aqueles indivíduos com quadro de uso nocivo e dependência de substâncias psicoativas (álcool, maconha, cocaína, crack, entre outras drogas). Assim, a Política compreende as estratégias e diretrizes adotadas pelo país, com a finalidade de organizar o tratamento e a assistência aos indivíduos e seus familiares na área de saúde mental (BRASIL, 2019). Nesse contexto, cabe ressaltar a saúde do adolescente, que envolve, entre outras questões, a exposição às infecções sexualmente transmissíveis, devido ao uso inadequado de métodos contraceptivos, autolesão, atentar contra a própria vida, condições estas muitas vezes associadas à deficiência de conhecimentos.

Na transição da adolescência para a vida adulta ocorrem alterações hormonais, físicas e psicológicas, e é exatamente durante esse processo que se tornam perceptíveis as modificações de humor, comportamento e, especialmente, a construção de opiniões. Nota-se a concretização de sua personalidade e, conseqüentemente, é também nessa fase que alguns conflitos internos ganham mais intensidade, pois se tornam amplos e com cargas maiores do que esses jovens conseguem suportar, devido à imaturidade e à ausência de vivência (BORGES; WERLANG, 2008).

Por sua vez, Moreira e Bastos (2015) afirmam que ocorrem transformações frequentemente, como as exigências no desenvolvimento de responsabilidades, que podem ocorrer seguidas de angústias, conflitos internos e indecisões. Para esse público, os conflitos podem representar uma sobrecarga de emoções, alternando, assim, seus sentimentos e induzindo-o ao sofrimento psíquico.

De acordo com OPAS (2022b),

A adolescência é um período crucial para o desenvolvimento e manutenção de hábitos sociais e emocionais importantes para o bem-es-

tar mental. Estes incluem: a adoção de padrões de sono saudáveis; exercícios regulares; desenvolvimento de enfrentamento, resolução de problemas e habilidades interpessoais; e aprender a administrar emoções. Ambientes de apoio na família, na escola e na comunidade em geral também são importantes.

É necessário considerar que, conforme aponta OPAS (2022b), as condições de saúde mental são responsáveis por 16% da carga global de doenças e lesões em pessoas com idades entre 10 e 19 anos. Para UNICEF (2022), no Brasil, segundo o relatório *Situação Mundial da Infância 2021*, estima-se que quase um em cada seis meninas e meninos entre 10 e 19 anos de idade viva com algum transtorno mental, é uma parcela mais exposta ao risco de automutilações, depressão e suicídio.

Existem também, alguns fatores que propiciam níveis mais altos de saúde mental em adolescentes, descritos por Nobre (2022) como: menor ano de escolaridade, hábitos de sono adequados, passar menos horas por dia em frente a tela ou online, possuir uma melhor autopercepção da saúde mental e física e da imagem corporal.

Dessa forma, de acordo com Gomes (2012), no modelo de Escolas Promotoras de Saúde (EPS) tem-se como pressuposto que crianças e jovens necessitam ter boa saúde para aprender e beneficiar-se dos investimentos da escola. As atividades efetuadas no espaço escolar propuseram criar um ambiente mais aberto a discussões, o que diminui as agressões causadas pelo *bullying* e, por conseguinte, melhora o convívio dos estudantes (SILVA *et al.*, 2019).

Posto isso, Costa, Figueiredo e Ribeiro (2013) afirmam que o objetivo da escola não deve ser somente constituir-se em um espaço onde se produz educação e conhecimento de forma eficaz, mas um lugar onde haja interesse e que exista saúde de toda a comunidade escolar. A educação em saúde na escola ocorre mediante o processo no qual se busca colaborar com a formação de um pensamento crítico do educando, que tenha como resultado a obtenção de práticas que visem promover, manter e recuperar a própria saúde. A parceria da escola com a atenção básica é essencial para que o diálogo, o acesso às informações e a reorganização de práticas sejam o foco principal (MACHADO *et al.*, 2015).

Os pressupostos conceituais da promoção de saúde contribuíram para a construção de um novo paradigma que tem influenciado nas propostas de saúde, até mesmo na elaboração de programas e políticas públicas que miram a melhora da qualidade de vida e a redução das desigualdades sociais. Tanto a concepção de saúde quanto a visão do processo de ensino-aprendizagem foram alterando-se ao longo do tempo, possibilitando uma nova maneira de se considerar educação e saúde.

Contudo, os programas de saúde escolar foram sendo organizados, estruturados e desenvolvidos a partir de diferentes representações de concepções sobre saúde e educação, ressoando em práticas de saúde na escola, que assumem diferentes justificativas e toleram a construção de modelos diversificados (GOMES, 2012).

Nesse prisma, o Programa Nacional de Melhoria do Acesso e da Qualidade da Atenção Básica (PMAQ) tem como objetivo basilar estimular a ampliação do acesso e melhorar a qualidade da atenção primária à saúde, de maneira a permitir maior transparência e efetividade das ações governamentais voltadas à atenção primária em saúde (MACHADO *et al.*, 2015). Conforme aponta Araújo *et al.* (2018, p. 2981),

Saúde do adolescente é uma questão de direito humano e, sendo assim, requer um engajamento dos entes sociais, gestores e profissionais de saúde, família e sociedade, na compreensão das demandas deste grupo populacional, além dos fatores ambientais, sociais e culturais que o circunda, com vistas ao planejamento, desenvolvimento e organização de um atendimento à saúde integral.

Portanto, é imprescindível pensarmos em ações de prevenção que priorizem esse público-alvo. Entre as ações descritas pela OPAS (2022b) para a promoção e prevenção da saúde mental, se encontram mudanças organizacionais para um ambiente psicológico seguro e positivo, ensino sobre saúde mental e habilidades para a vida, treinamento de pessoal para a detecção e o manejo básico do risco de suicídio, programas escolares de prevenção para adolescentes vulneráveis a condições de saúde mental, e intervenções baseadas na comunidade, como liderança de pares ou programas de orientação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Possibilitar às escolas ações de prevenção e promoção de saúde são de grande relevância para o desenvolvimento da saúde integral dos adolescentes. Para o Instituto Cactus (2021b), intervenções realizadas no ambiente escolar possuem o potencial de transformar as relações entre alunos, professores, famílias e comunidade, contribuindo para uma melhora na saúde mental individual e social.

Porém, ainda encontramos muitas dificuldades para o estabelecimento de programas e ações voltados para esse público-alvo no ambiente escolar e, conforme diagnosticado pelo Instituto Cactus (2021b), são apontados como barreiras para

implementar ações de suporte social para as relações entre saúde e educação, o esgotamento dos educadores e a desarticulação entre docentes e trabalhadores da saúde.

Vale destacar que existe um grande obstáculo enfrentado na implementação de políticas como o Programa Saúde na Escola (PSE), que é precisamente a lógica do paradigma biomédico de atenção à saúde, que mira principalmente na assistência médica — que de alguma maneira tem perdurado na trajetória da saúde escolar —, bem como avigorar o debate da promoção de saúde (GOMES, 2012).

Segundo Silva *et al.* (2019), a proposta do PSE não é atingida em sua totalidade pela demanda de atividades integrativas e lúdicas por parte das unidades básicas de saúde no contexto escolar, uma vez que, sendo implementada pelos acadêmicos, a proposta é pouco abordada e desenvolvida pelos demais profissionais de saúde. As justificativas são muitas entre as partes, como a carência de recursos materiais, sobrecarga de atividades devido à grande quantidade de trabalho, o que inviabiliza prestar atendimento apropriado à comunidade escolar.

Compreendemos que a falta de financiamento em pesquisas para essa temática específica, bem como para a área de saúde mental, que nos últimos anos ainda sofre com uma contrarreforma, corrobora a escassez de ações.

Portanto, devemos salientar que vários fatores contribuem para a saúde mental dos adolescentes e a escola pode se configurar como um ator importante no desenvolvimento de medidas que permitam a prevenção e promoção da saúde mental. Em síntese, para que isso ocorra são necessárias políticas públicas organizadas que garantam esse direito, assim como investimento em estrutura física e profissional para a implantação dessas ações.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Flávia Pacheco de *et al.* Heteronomia no âmbito da saúde do adolescente: uma revisão integrativa da literatura. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 2979-2989, 2018.

BORGES, Vivian Roxo; WERLANG, Blanca Susana Guevara; COPATTI, Mônica. Ideação Suicida Em Adolescentes de 13 a 17 Anos. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 28, p. 109-123, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/192>. Acesso em: 7 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Nota Técnica n.º 11, de 4 de fevereiro de 2019**. Esclarecimentos sobre as mudanças na Política Nacional de Saúde Mental e nas Diretrizes da Política Nacional sobre Drogas. Brasília: Ministério da Saúde, 2019.

COSTA, Gilberto Martins; FIGUEIREDO, Rogério Carvalho de; RIBEIRO, Mirelly da Silva. A importância de enfermeiro junto ao PSE nas ações de educação em saúde em uma escola municipal de Gurupitô. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v. 6, n. 2, abr. 2013. Disponível em: <https://assets.unitpac.com.br/arquivos/revista/62/6.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

GOMES, Livia Cardoso. **O desafio da intersetorialidade**: a experiência do Programa Saúde na Escola (PSE) em Manguinhos, no município do Rio de Janeiro. 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/24563>. Acesso em: 3 jul. 2022.

INSTITUTO CACTUS. **Saúde mental e direitos humanos**: porque precisamos falar sobre isso. 8 dez. 2021a. Disponível em: <https://institutocactus.org.br/saude-mental-e-direitos-humanos-por-que-precisamos-falar-sobre-isso/>. Acesso em: 3 jan. 2022.

INSTITUTO CACTUS. **Caminhos em Saúde Mental**. 2021b. Disponível em: <https://institutocactus.org.br/caminhos-em-saude-mental/>. Acesso em: 3 jan. 2022.

MACHADO, Maria de Fátima Antero Sousa *et al.* The health school programme: a health promotion strategy in primary care in Brazil. **Journal of Human Growth and Development**, Santo André, v. 25, n. 3, p. 307-312, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.96709>. Acesso em: 8 jan. 2022.

MOREIRA, Lenice Carrilho de Oliveira; BASTOS, Paulo Roberto Haidamus de Oliveira. Prevalência e fatores associados à ideação suicida na adolescência: revisão de literatura. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 445-453, dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193857>. Acesso em: 8 jan. 2022.

NOBRE, Joana; CALHA, António; LUIS, Henrique; OLIVEIRA, Ana Paula; MONTEIRO, Francisco; FERRÉ-GRAU, Carme; SEQUEIRA, Carlos. **Mental Health Literacy and Positive Mental Health in Adolescents: A Correlational Study**. *Int J Environ Res Public Health*. 2022 Jul 3;19(13):8165. doi: 10.3390/ijerph19138165. PMID: 35805824; PMCID: PMC9266633.

OLIVEIRA, Maria Helena Barros de *et al.* Direitos humanos e saúde: 70 anos após a Declaração Universal dos Direitos Humanos. **RECIIS**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 370-374, out./dez. 2018.

OMS. **Declaração de Alma-Ata sobre Cuidados Primários**. OMS, 1978. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_alma_ata.pdf. Acesso em: 3 jul. 2021.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU: Paris, 1948.

OPAS. **OMS destaca necessidade urgente de transformar saúde mental e atenção**. Brasília: OPAS, 2022a. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/17-6-2022-oms-destaca-necessidade-urgente-transformar-saude-mental-e-atencao>. Acesso em: 3 jul. 2022.

OPAS. **Saúde mental dos adolescentes**. Brasília: OPAS, 2022b. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-mental-dos-adolescentes>. Acesso em: 3 jul. 2022.

PEREIRA JR., Jefferson Tavares. A saúde como direito humano fundamental. **Brasil Escola**, 2013. Disponível em: https://monografias.brasilecola.uol.com.br/medicina/a-saude-como-direito-humano-fundamental.htm#indice_13 Acesso em: 1 jul. 2022.

SILVA, Gabriel Veloso da *et al.* Promoção de saúde mental para adolescente em uma escola de ensino médio - Um relato de experiência. **Revista NUFEN: Phenomenology and interdisciplinarity**, Belém, v. 11, n. 2, p. 133-148, maio/ago. 2019.

UNICEF. **Saúde mental de adolescentes**. Brasília: UNICEF, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/saude-mental-de-adolescentes>. Acesso em: 1 jul. 2022.

CAMINHOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: A ESCOLA DO CAMPO EM MOVIMENTO

Maria Luzinete Rodrigues da Silva¹⁰⁵

Magali Barcelos Miranda¹⁰⁶

Henrique Barbosa Bethoven¹⁰⁷

Letícia Seidel Simões¹⁰⁸

Thamires da Silva Ribeiro¹⁰⁹

Thauany Silva Santos¹¹⁰

Victor Roberto do Amaral Urbano¹¹¹

Marcia Maria Hernandez de Abreu de Oliveira Salgueiro¹¹²

INTRODUÇÃO

Com a aprovação da Constituição de 1988 e do processo de redemocratização do país, inúmeros debates foram organizados em torno dos direitos sociais da população que mora no campo. Nessa mesma linha de raciocínio, são aprovados direitos educacionais bastante significativos, consolidando o compromisso do Estado e da sociedade brasileira na promoção da educação para todos, respeitando as singularidades culturais e regionais. Em sintonia com essas concepções foram elaboradas reformas educacionais que foram trazidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96).

A partir da década de 1990, iniciou-se a construção da proposta de Educação do Campo pelos Movimentos Sociais, para dizer que no campo há conhecimento, cultura, saberes, sujeitos que trabalham, produzem e constituem um modo de vida, justamente para contrapor a concepção de educação rural, para mostrar que o campo tem direito à Educação e de qualidade perante uma grandiosa saída do campo dos trabalhadores. O campo não é só espaço da produção agrícola; os camponeses devem ser respeitados em sua identidade própria, sua cultura, isto é, “o campo é lugar de vida e, sobretudo de educação” (FERNANDES, 2011, p. 137).

¹⁰⁵ Mestranda em Promoção da Saúde (UNASP). CV: <http://lattes.cnpq.br/332401411572928>

¹⁰⁶ Especializanda em Comportamento Alimentar e Nutrição Funcional (PUC GOIÁS).

CV: <http://lattes.cnpq.br/6305912892418013>

¹⁰⁷ Mestrado em Promoção da Saúde (UNASP). CV: <http://lattes.cnpq.br/2530426507392422>

¹⁰⁸ Discente do curso de Nutrição (UNASP). CV: <http://lattes.cnpq.br/6625536093012422>

¹⁰⁹ Discente do curso de Nutrição (UNASP). CV: <http://lattes.cnpq.br/2687163234867393>

¹¹⁰ Discente do curso de Nutrição (UNASP). CV: <http://lattes.cnpq.br/5756144349843694>

¹¹¹ Discente do curso de Nutrição (UNASP). CV: <http://lattes.cnpq.br/9196829121487991>

¹¹² Doutorado em Saúde Pública (USP). Docente do Mestrado em Promoção da Saúde e da graduação em Nutrição (UNASP). CV: <http://lattes.cnpq.br/7744715686879616>

A educação do campo distingue-se da educação rural por partir de pressupostos metodológicos e epistemológicos distintos. Foi na Constituição de 1934 que a educação rural passou a ter o caráter de direito social, com o objetivo de fixar o homem do campo em seu território e com a destinação de vinte por cento das quotas do orçamento anual da educação para o ensino dos camponeses (BRASIL, 2018).

D'Agostini (2012) aponta que o conceito de educação do campo surgiu e foi desenvolvido inicialmente no interior dos movimentos sociais relacionados à luta pela reforma agrária, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com o intuito de que o Estado assumisse a educação pública no/do campo. Caldart (2017) concorda, e remete o surgimento da expressão “educação do campo” ao ano de 1998, durante os preparativos para a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás.

Com isso, a educação do campo, enquanto nova concepção de educação, destina-se à construção de identidade e autonomia das populações do campo, sustenta a relação de complementaridade entre campo e cidade, integra em suas práticas educativas o contexto dos sujeitos do campo e leva em conta novas formas de relação entre os atores envolvidos no processo educacional e o ambiente em que estão inseridos (MUNARIM; LOCKS, 2012, p. 86).

O decreto presidencial nº 7352, de 04 de novembro de 2010, define como escolas do campo:

- 1) aquelas situadas em áreas rurais, de acordo com os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou;
- 2) aquelas situadas em áreas urbanas, mas que atendem predominantemente a populações do campo. O mesmo decreto define como populações do campo: Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010, p. 1)

A Educação do Campo que se satisfaz no conjunto das lutas, dos movimentos sociais e organizações do povo, a qual procura um ensino que tenha seus conteúdos e metodologias peculiares de acordo com a sua realidade, que determine o conjunto do processo ensino/aprendizagem. Necessita que seja desenvolvida de acordo com as suas necessidades, melhor dizendo que atenda os sujeitos sociais daqueles que vivem no campo (FREIRE, 2000).

Segundo Freire (2000, p. 52) “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção”. A LDB -

Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 394/96) estabelece o seguinte em relação à educação das pessoas que vivem na área rural; artigo 28: Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Sendo assim, é preciso uma sintonia com a LDB (2012) no sentido de que a educação dos sujeitos do campo não acontece só na escola, é importante que a mesma seja respeitada e valorizada nas demais formas de aprendizagem e educação desenvolvidas fora da escola regular. Portanto, é possível e imprescindível valorizar a luta conjunta em que educadores e educação realizam o sonho dos trabalhadores de um mundo mais justo e humanitário, para o povo camponês para uma realidade alicerçada de uma educação importante e possível.

DESAFIOS E BARREIRAS SOFRIDAS PELAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO NO CAMPO

As primeiras experiências brasileiras com Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e Casas Familiares Rurais (CFR) datam do final da década de 1960, no estado do Espírito Santo, inspiradas pela “pedagogia da alternância” - modelo educacional surgido na década de 1930, na França. Embora estas instituições fossem privadas e suas congêneres ainda existentes igualmente o sejam, muitas das práticas metodológicas que hoje permeiam a educação do campo já se faziam presentes no cotidiano dessas escolas (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008, p. 229).

Para Teixeira (2008) os sujeitos sociais que moram na zona rural e frequentam a escola urbana, têm muito a contribuir pelos seus conhecimentos com os seus colegas que pertencem à zona urbana. A educação do campo foi pauta em vários eventos, os quais foram primordiais e simbólicos para a construção do projeto político-pedagógico da educação do campo e, conseqüentemente, da constituição de sua política pública.

No ano de 1997 aconteceu o “I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA)”, tido como o marco inicial do “Movimento Nacional de Educação Campo”. O segundo ocorreu em 2004, com a realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo, que contou com a participação

oficial do Ministério da Educação. Nesse sentido, conforme ressaltam Arroyo, Caldart, Molina (2011, p. 135) as duas conferências constituem:

[...] Uma referência importante, pois quando realizamos o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA, [...] é importante destacar a razão pela qual nasceram essas ideias de uma Educação do Campo. Já naquele tempo tínhamos um olhar sobre o campo.

Vários instrumentos legais estabelecem orientações para atender esta realidade, de modo a “adequar” as suas especificidades, como exemplificam os artigos 23, 26 e 28, que tratam das questões de organização escolar e pedagógicas. Esta LDB (1996), em seu artigo 28, estabelece as seguintes normas para educação no meio rural. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I. conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III. adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

A educação do campo deve ser vista não apenas como modalidade de ensino, mas também como uma política pública que garanta a população camponesa os mesmos direitos educacionais garantidos à população urbana, pois se percebe que no decorrer da história essa modalidade educacional sempre foi deixada em segundo plano, não houve um investimento significativo pelos representantes governamentais para que tivesse uma educação do campo condizente com a cultura e identidade do povo camponês (CALDART, 2017).

A escola do campo deve ser pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propor a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Desta forma, Caldart (2012) nos auxilia a entender o surgimento da expressão “Educação do Campo”:

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do

Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho.

Diante disso, a concepção de Educação do Campo surge na contraposição à ideia de camponês e de rural como equivalentes a arcaico e atrasado. O campo é lugar de conhecimento, de trabalho, de origens, culturas, local de construção social a partir da organização e da coletividade (SANTOS, 2015).

Santos (2015), contextualiza que nesse sentido, a Educação do Campo vai muito além dos muros da escola. É uma luta coletiva cujas conquistas até então alcançadas só foram possíveis a partir da organização dos sujeitos inquietos com a precarização do modo de vida que historicamente vem se adentrando na sociedade.

Nessa perspectiva a Educação do Campo ainda que timidamente tem conseguido transformar indivíduos flexíveis, críticos, militantes capazes de compreender as dificuldades existentes na luta para o reconhecimento enquanto sujeito protagonista do seu próprio futuro e transformadores das relações sociais fundamentadas na ideologia do modelo capitalista (SANTOS, 2015).

A Pedagogia da Alternância surge exatamente para proporcionar a organização da educação para os povos do campo. Foi no Sudoeste da França que, em 1935, teve início a experiência que permitiu a criação da primeira Maison Familiale Rurale (MFR), (Casa Familiar Rural). Em 1961 na Itália se desenvolviam as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e ambas foram modelo orientador das diversas experiências de formação por alternância que hoje se observa no Brasil (SILVA, 2012).

As experiências que permitiram a criação das primeiras MFR no Brasil tiveram início em meados da década de 1960, no Estado do Espírito Santo. Desenvolvidas sobre a influência e em referência direta às experiências das MFR italianas da região de Vêneto, Norte da Itália, elas foram inicialmente marcadas em sua base pela atuação pastoral de um padre jesuíta, de origem italiana, na região sul do Espírito Santo (SILVA, 2012).

De acordo com Cordeiro, Reis e Hage (2011), a Pedagogia da Alternância vem sendo usada na formação de jovens e de adultos do campo, por ser uma proposta pedagógica e metodológica capaz de atender às necessidades da articulação entre escolarização e trabalho, propiciando a esses sujeitos do campo o acesso à escola sem que tenham que deixar de trabalhar.

Do mesmo modo, assume o trabalho como princípio educativo, permitindo aos estudantes oriundos do campo a possibilidade de continuarem os estudos e terem acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos não como algo dado

por outrem, mas como conhecimentos conquistados e construídos a partir da problematização de sua realidade, que passa pela pesquisa, pelo olhar distanciado do pesquisador sobre o seu cotidiano (CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011). Nesse contexto, o estudo teve como objetivo apontar as dificuldades enfrentadas pelas escolas na educação no campo da cidade de Floriano no Piauí.

DESENVOLVIMENTO

Particularizando o estado do Piauí, constituído pelo sertão, que abrange o leste do Piauí, e o Meio Norte, que corresponde às terras situadas a oeste. A educação do campo nas regiões piauienses alcança essa política pública de educação como o planejamento e o embasamento para uma educação destinada ao contexto do Semiárido, atendendo às especificidades, as questões, apresentadas pelo homem e pela mulher do campo no contexto do Sertão, gente de bravura inabalável, sincera e honesta, de vida simples e permeada por crenças, valores e costumes tradicionais (ARAÚJO, 2011).

Nesse sentido, os sujeitos do campo carecem de uma formação escolar que alcance a totalidade das demandas específicas do seu modo de ser, fazer e viver. A formação para todos, especialmente para aqueles/as que não tiveram oportunidade de frequentar a escola em idade certa ou que, por quaisquer motivos, a abandonaram, deve apropriar-se de fundamentos que reconheçam e valorizem os modos de vida dessas pessoas buscando entrelaçar, conhecimento formal e saberes emanados das experiências cotidianas (MATTOS, 2014).

É nesse ponto que se vislumbra o desbravamento de um caminho que leve a convivência e a melhoria da qualidade de vida dos que no Sertão habitam. A educação para esse espaço deve envolver as condições sociais, culturais, geográficas, históricas, dentre outras, específicas do semiárido, envolvendo as problemáticas da vida cotidiana no processo de sistematização do ensino e da aprendizagem na escola, firmando-se num processo de contextualização das práticas de ensino (MATTOS, 2014, p. 28).

A escolarização nas escolas do campo do Piauí tem a missão de semear e de disseminar a união entre o conhecimento sistematizado e os saberes provindos das vivências, do convívio com a imensidão de entendimentos. A esse arador de saberes sistematizados, segundo D'Alva; Nascimento; Oliveira e Paula (2014), ao educador do campo, cabe o ofício de fazer com que esse processo suceda e não a conceber um perfil imperioso, detentor do conhecimento científico, cometendo com que predomine no centro do processo os que dessa educação se favorecem.

Com base na discussão teórica sobre o direito à educação e sobre as demandas que orientam a instituição e realização da Educação do Campo no estado, e tendo em vista os dados apresentados a respeito do número de escolas e matrículas existentes na série histórica entre 2008 e 2019 no Piauí, no contexto da política de fundos, conclui-se que no cenário predomina a diminuição do número de escolas municipais e estaduais do meio rural, em face do fenômeno do baixo número de matrículas e do fechamento de escolas (MATTOS, 2014).

Mattos (2014) afirma que nos marcos desta discussão não é possível afirmar qual das duas situações é determinante, se a baixa nas matrículas se deve ao fechamento de escolas, ou o contrário. Contudo, ambas compõem o contexto de negligência aos direitos do povo do campo à educação e, conseqüentemente, à afirmação do modo de vida camponês. Nesse sentido, torna-se necessário analisar se a racionalidade econômica contempla a dimensão do direito ao acesso e permanência ou potencializa a exclusão dos povos do campo.

CONSIDERAÇÕES

A escola, vista na lógica da educação do campo ressignifica as especificidades do campo possibilitando a elevação da autoestima e autoconfiança das populações, buscando uma vida digna neste espaço. Os processos educativos ali desenvolvidos, tanto os escolares como os não escolares, desenvolvidos pelos movimentos sociais, estão voltados para a busca de uma qualidade de vida que amplie as possibilidades de vida e trabalho no campo.

Para tanto, são exigidas políticas públicas que ultrapassem os estágios de projetos e programas descontínuos, emergenciais e fragmentados, que historicamente foram destinados para essas áreas. É sabido que o desenvolvimento dessas propostas não passam somente pela escola, vão muito além das atribuições dessa instituição, mas, como local privilegiado de sistematização do conhecimento, a escola tem um papel fundamental nas mudanças que precisam ser efetivadas na realidade do campo.

Nessa formação, acredita-se na eleição de metodologias de ensino que tomem como ponto de partida o respeito aos seus/as destinatários/as, que exaltam seus saberes e fazeres, intrínsecos às suas culturas, aos modos de trabalho é uma das funções que devem permear as escolas de educação no campo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. Movimento camponês, trabalho, educação: Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/ fins da formação humana. São Paulo: **Expressão Popular**, 2011.

ARROYO, M, I, E. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores - reflexões sobre o proner e o procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, 2011.

BORGES, H. S.; VILHENA, J. W. M. (Orgs.). Educação do Campo e as Políticas Sociais Públicas. 1. ed. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2003. **Política e Educação**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

CALDART, R. S. et al. (Orgs.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, **Expressão Popular**, 2017.

CALDART, R. S. Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. 1.ed. São Paulo: **Expressão Popular**, 2018.

CORDEIRO, G.N.K.; REIS, N. S.; HAGE, S. M. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

D"ALVA, J. A. de S.; XAVIER, B. S. M. do. Fundamentos sociológicos da educação do campo e a formação docente. **Centro de Educação/Departamento de Fundamentação da Educação/monitoria**. UFPB - prg. x encontro de iniciação à docência. 2004.

D'AGOSTINI, A. A educação do campo na educação brasileira: contradições e perspectivas Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 37, núm. 3, septiembre-diciembre, 2012, pp. 453-467 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil.

FERNANDES, K. A.; SILVA, V. R.; SÁ, M. F.; Educação do Campo e Agroecologia: Por Uma Pedagogia do Trabalho. Reves-**Revista Relações Sociais**, v.1, n.3, p. 90 - 166, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz Terra, 1996.

LDB - Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Estabelecimento das diretrizes e bases da educação Nacional. **Presidência da República**. Casa Civil. 1996.

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

MATTOS, F; G; VIVEIRO, A, A. Para além do conhecimento científico: a importância dos saberes populares para o ensino de ciências. **Interações**, n. 39, p. 285-295, 2015.

MOLINA, A.I. Perez. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: PIRES, Angela Monteiro. Educação do campo como direito humano. São Paulo: Cortez, 2012.

MUNARIM, E.; NASCIMENTO, G. R.; SANTOS, J. R. A. O Proner como política de inclusão social no mundo do trabalho educativo. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

PROCAMPO. Programa de apoio às Licenciatura em Educação do Campo. Projeto Pedagógico. Universidade Federal do Piauí, Campus Cinobelina Elvas. Bom Jesus, PI, 2013.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2015.

SANTOS, M.J. Pelas Trilhas da História e da Educação do Campo. 1. Ed. Boa Vista: Editora UFRR, 2015.

SILVA, L. H. As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias? Curitiba, PR: CRV, 2012.

TEIXEIRA, A. M. Educação do campo como direito humano. São Paulo: Cortez, 2008.

BAIXA ESCOLARIDADE FEMININA NO BRASIL E A INVISIBILIDADE DA MULHER NEGRA

Maria Hermínia Cantanhede Coelho Cardoso¹¹³

INTRODUÇÃO

Neste capítulo faz-se uma análise da situação da mulher frente ao processo de escolarização, sobretudo da mulher negra. Traz-se ainda a compreensão da imagem da mulher desde o início da colonização do Brasil, enquanto subalterna à figura masculina e joga-se luz na invisibilidade da mulher negra durante muito tempo na história da sociedade brasileira. Faz-se ainda a observância dos reflexos advindos da baixa escolaridade na vida das mulheres e, mormente, das mulheres negras. Encontra-se também uma análise do contexto do surgimento da escolarização no Brasil para quem não era homem e branco. Para isso, faz-se uma retrospectiva histórica da escolarização da mulher em períodos, destacados a partir da história da sociedade brasileira. A invisibilidade da mulher negra nesse contexto é enfatizada, invisibilidade esta que perdurou por muitos anos e até hoje tem consequências substancialmente negativas.

A condição das mulheres na sociedade brasileira tem sua história marcada pelo patriarcado e por uma luta interminável pela busca e garantia de direitos que parece longe de acabar. A Constituição Federal de 1988 estabelece a igualdade de todos perante a lei, assim esta Constituição apresenta em seu Art. 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à igualdade, à segurança e à propriedade.” (BRASIL, 2016) No entanto, no que se refere aos direitos das mulheres, a lei não representa a realidade vivida por uma parcela significativa da sociedade. Se tomarmos como marco histórico desde a colonização brasileira em 1500, é só muito recentemente que as mulheres conquistaram alguns direitos, exclusivamente, devido à luta das próprias mulheres. No que se refere à escolarização formal, esse direito é subtraído das mulheres desde a colonização do Brasil, pois, nesse período, as mulheres brancas aprendiam, quando muito, a ler e a escrever para, unicamente, ler as rezas. As mulheres negras não existiam socialmente, assim sendo, não existia nenhuma preocupação com nenhum tipo de instrução para elas.

¹¹³ Doutoranda em Ciências da Educação; Coordenadora Pedagógica da Rede Pública Municipal de Educação. CV: <http://lattes.cnpq.br/0425069538317658>

BAIXA ESCOLARIDADE FEMININA NO BRASIL E A INVISIBILIDADE DA MULHER NEGRA

A educação das mulheres no Brasil é algo bem recente se tomarmos como referência o início da colonização brasileira pelos portugueses por volta dos anos 1540. Desde o seu início com as escolas jesuítas, o ensino era voltado para a formação da elite branca e masculina (STAMATTO, 2002; RIBEIRO, 2007). As mulheres eram excluídas desse processo, pois, “podiam, quando muito, educar-se na catequese”. Estavam destinadas ao lar: casamento e trabalhos domésticos, cantos e orações, controle de pais e maridos.” (STAMATTO, 2002, p. 2). Isso mostra que, no período colonial, as mulheres tiveram acesso restrito ou mesmo nulo à escola. Em alguns casos, elas estudavam em casa com preceptores ou em conventos que as preparavam para a vida religiosa (STAMATTO, 2002; RIBEIRO, 2007). A função das mulheres naquela época era tão somente ser uma boa esposa e boa mãe (STAMATTO, 2002; ALGRANTI, 1993). No entanto, podemos concordar com (STAMATTO, 2002) de que, a despeito dos verdadeiros objetivos dos conventos, foi exatamente nesta instituição que se iniciou a história da instrução feminina. Havia na época a marca acentuada da masculinização da sociedade, que para Marcuse (1981) é um processo milenar. A masculinidade tinha um status de nobreza perante a mulher, cuja condição limitava-se ao espaço privado do lar (BOURDIEU, 1999). Assim sendo, a escolarização da mulher, além de não se constituir como uma preocupação para a elite masculina e branca, não era tida como uma necessidade pelas próprias mulheres. Dessa forma, a escolaridade feminina no período colonial permaneceu praticamente inexistente.

Essa situação só viria a se modificar, mesmo que timidamente, com a Reforma Pombalina em 1759 (RIBEIRO, 2007). A criação das escolas régias deu abertura ao público feminino para frequentar a escola em separado dos homens. As moças também não podiam ter professores homens, no entanto, já era um começo. A Reforma Pombalina foi o marco oficial para o acesso das mulheres à escola formal (STAMATTO et al., 2002). No entanto, esta medida não era extensiva a todas as mulheres e segundo Stamatto (2002, p. 4): “podemos apenas inferir que algumas tentativas pontuais ocorreram ocasionalmente, com sucesso.” O ensino das mulheres ocorria em maior escala em casa, onde estas aprendiam as habilidades voltadas ao exercício do lar como bordados, costura, flores e outras necessárias a uma boa dona de casa.

A chegada da Corte Portuguesa ao Brasil em 1808 também fora um marco na história da escolarização feminina. Com a chegada da família real, a colônia, agora elevada à categoria de Reino Unido, demandava muitas mudanças, entre as

quais a formação intelectual da elite que comportava agora a nobreza. Assim sendo, surgiram os primeiros cursos superiores voltados ao público masculino, já para as mulheres a mudança se configurou no aumento das escolas públicas voltadas para o ensino elementar, as quais deveriam ter as mulheres como professoras. No que se refere ao aspecto legal, a primeira lei que trata do ensino feminino ocorreu após a Independência, a Lei Geral de 15 de outubro de 1827, que padronizou as escolas de primeiras letras, legalizando a separação das escolas femininas e masculinas (STAMATTO et al., 2002).

A primeira escola criada no Brasil ao admitir mulheres, mesmo que fazendo um curso diferente dos homens, possivelmente foi a Escola Normal da Bahia em 1843. Além da Escola Normal, existiram também outras instituições voltadas para a educação profissional das mulheres como os asilos, juntamente com os conventos e colégios particulares. Contudo, o efetivo feminino nas escolas é bem insignificante. Essa situação começa a mudar lentamente no final do séc. XIX, com a criação das escolas mistas, que, de acordo com Stamatto (2002, p. 9):

A criação das escolas “mistas” regidas por professoras no final do Império fez aumentar significativamente o contrato de mulheres. Houve a regulamentação da carreira do magistério durante os governos provinciais e o estabelecimento de escolas normais para a formação de professores (as) nas últimas décadas do período imperial, que passaram a ser frequentadas quase que exclusivamente por moças. Houve também a implementação dos grupos escolares, na primeira década do século XX, onde o corpo docente, neste momento, já era predominantemente feminino.

Meninos e meninas só puderam frequentar a mesma escola a partir da fundação das escolas protestantes. Foram as escolas de origem metodista e presbiteriana que “pela primeira vez na história do Brasil reuniram sob o mesmo teto alunos de ambos os sexos.” (BERGER, 1984, p. 168). Foram elas que romperam com o monopólio que era exercido pela Igreja Católica no ensino brasileiro desde as escolas jesuítas. Paralelamente à instalação das escolas protestantes no Brasil, o Colégio Nossa Senhora das Dores, fundado também em 1870, passou a admitir meninas de 6 a 12 anos. Destinada às mulheres brancas que não se casavam e para “protegê-las” da perdição moral, a educação ofertada nas casas de acolhimento ou conventos constituiu-se como marco do início da escolaridade formal para esse gênero. (ALGRANTI, 1993). Dessa forma, a escolaridade feminina no período colonial permaneceu praticamente inexistente, para a mulher branca e, sobretudo, para as negras. Estas últimas, inviabilizadas socialmente, desde muito cedo estavam destinadas ao trabalho nas casas dos seus senhores ou mesmo no trabalho junto aos escravos nas lavouras.

Em se tratando das mulheres negras, essa visibilidade demorou muito mais para acontecer. Só muito tempo depois da assinatura da Lei Áurea é que estas puderam frequentar a escola, no entanto, as condições econômicas e sociais a que estavam submetidas eram um grande empecilho para o acesso e, principalmente, à permanência delas na escola. A inserção da mulher no mercado de trabalho também não encontrou apoio nos homens, pois, para muitos deles, “a mulher que se tornava trabalhadora deixava de ser mulher” (MONTEIRO E GATI, 2012) tendo em vista que deixava de fazer as tarefas que lhe competiam, que eram o cuidado com a casa, com os filhos e com o marido. Contudo, para as mulheres negras, a inserção ao mundo do trabalho acontecia desde muito cedo, mesmo que não necessariamente ao mercado formal, aliás, em pequena medida isso acontecia. O mundo do trabalho delas se restringia à informalidade e em tarefas consideradas subalternas.

A educação formal para as mulheres brancas vem se consolidar efetivamente só a partir dos anos 1900. No entanto, isso não significa dizer que a escolaridade feminina tenha sido universalizada, na medida em que o índice de mulheres que não frequentam a escola ou que possuem baixa escolaridade é ainda muito alto. A educação destinada às mulheres, diferente da que era destinada aos homens, demonstra a discriminação quanto ao gênero, contudo, Stamatto (2002, p. 10) chama a atenção para essa e outras diferenças existentes naquele momento, afirmando que “A relação gênero é perpassada também por questões étnicas e sociais. Fazia diferença se a mulher fosse branca, índia ou negra; livre, liberta ou escrava; rica, pobre ou “desvalida.” No entanto, mesmo considerando a inserção da mulher na instrução formal do modo como ocorreu, é aí que a história da emancipação feminina se inicia (RABELO, 2009). Ao se considerar que essa inserção não aconteceu em larga escala nesse momento, e, demorou muito a acontecer, não se pode deixar de pensar que esse fenômeno é relevante ao tão tímido processo de escolarização da mulher no Brasil. Tudo isso acontecia em virtude da pouca visibilidade da mulher na sociedade, considerada como um ser inferior, principalmente intelectualmente, era o *Imbecilitus Sexus* (KRAUSE; KRAUSE, 2008), portanto, não era capaz de aprender nada mais do que não estivesse voltado para as artes do lar, para a educação dos filhos e para a formação moral da sociedade.

A mulher no Brasil só começou a ter visibilidade no século XIX com a industrialização e com a influência da imprensa que noticiava sobre a atuação de mulheres em países da Europa, cujos papéis antes exercidos apenas pelos homens aceitavam agora a presença feminina. Esta concepção é voltada às mulheres brancas, porque as negras sempre trabalharam, contudo, eram invisíveis à sociedade.

Mesmo com as informações de que fora do Brasil as mulheres, embora timidamente, estudavam e ocupavam posições antes assumidas apenas por homens, por estas terras a

instrução da mulher deveria servir ao propósito de ajudar na instrução dos próprios filhos, “por isso, inicialmente, se reconhecia a necessidade de instruir a mulher para que cada casa pudesse ser uma escola e para auxiliar o professor na sua tarefa, principalmente no que se refere à educação moral.” (MONTEIRO E GATI, 2012, p. 15).

A visibilidade da mulher intensifica-se no século XX e faz parte do conjunto de transformações pelas quais passou a sociedade brasileira em várias esferas. As mudanças impressas na economia, na cultura e na política, em curso até os dias atuais, imprimiram outras mudanças, como o papel da mulher nesse contexto, oriundo da pauta de discussão feminista que se opunha exatamente à sua invisibilidade na estrutura da sociedade, onde tudo era masculino. Todavia, mesmo sendo de extrema relevância, na pauta feminista, que lutava pela superação da opressão feminina, consequência do domínio patriarcal que incidia desde o início da colonização brasileira, as especificidades da mulher negra não encontravam visibilidade dentro desse movimento, o que leva Santos (2018, p. 42) a afirmar:

Uma vez que eram tributários, em grande parte, do movimento feminista branco, os estudos de gênero se concentraram na compreensão dos papéis sociais e sexuais atribuídos ao homem e à mulher branca, negligenciando dessa forma o recorte racial cuja reflexão estava latente no interior desse movimento e que carecia de visibilidade pelo feminismo hegemônico.

A despeito do quão importante foi e é o movimento feminista para a aquisição de direitos e espaço para as mulheres, não se pode deixar de lado que a causa das mulheres negras, que possuem em si a sua diversidade e especificidade, não se fazia visível nesse contexto. Assim sendo, a invisibilidade da mulher negra dentro do próprio movimento feminista passou a ser não apenas questionada, mas combatida, pois as mulheres negras viviam opressões que as mulheres brancas não vivenciavam. A exemplo disso, pode-se destacar a inserção ao mundo do trabalho, pois, enquanto a mulher branca lutava pelo direito ao trabalho, as mulheres negras sofriam opressões no próprio trabalho, haja vista que continuavam servindo as mulheres brancas como domésticas, babás dos seus filhos e tantos outros trabalhos que as brancas não realizavam, inclusive, sem nenhum direito trabalhista.

Lá fora, essa luta pela visibilidade da mulher negra como protagonista na busca por direitos pode ser destacada pelas vozes de Bell Hooks, Ângela Davis, Patrícia Hill Collins e Kimberle Crenshaw. No Brasil, os nomes de Lélia Gonzales, Sueli Carneiro e Luiza Barros são algumas das vozes que se levantaram pela luta da visibilidade da mulher negra. A luta defendida por elas teria como mote outros fatores de opressão como o de raça e de classe (SANTOS, 2018), algo não vivenciado pelas mulheres brancas. Apesar de compartilhar as opressões de

gênero, as mulheres brancas desconheciam outras especificidades de opressão às quais estavam submetidas as mulheres negras, sendo esta situação completamente esquecida dentro da luta feminista, o que demanda a necessidade de inserir a mulher negra no debate de gênero, incluindo na pauta feminista as particularidades de uma luta que está para além do gênero e se insere na questão de raça, também.

Se o Brasil convive com a desigualdade de gênero, convive também com a desigualdade de raça, o que conferia a necessidade de que, dentro da pauta feminina, fosse dado espaço ao que Crenshaw (2002) destaca como interseccionalidade, que seria o entrelaçamento das opressões vividas por mulheres brancas e negras. No entanto, fazer essa interseccionalidade se mostra difícil, constitui-se um desafio incorporar a questão de gênero à questão racial e a questão racial ao gênero (CRENSHAW, 2002; SANTOS, 2018). Quando se faz menção ao desafio que é essa interseccionalidade, esse destaque se justifica na constatação de que as mulheres negras estão submetidas a questões de preconceito que os homens negros não vivenciam, por serem de gênero e de outras questões de raça que as mulheres brancas não vivenciam. Isso acontece porque, para a mulher negra que está na base da estrutura social, a opressão se dá pelo gênero, mas também pela raça (CRENSHAW, 2002; SANTOS, 2018).

Essa articulação de fatores de opressão trouxe para o discurso feminista o sentimento de pertença identitária a esse movimento que, até então, era puramente branco, sem considerar as especificidades das mulheres negras que, mesmo estando em igualdade em sua condição de mulher, durante muito tempo na invisibilidade vivenciava aspectos que eram particulares à sua condição de mulher negra. Até mesmo questões comuns entre mulheres brancas e negras tinham sua particularidade em si, como exemplo, a luta pela inserção no mercado de trabalho era diferente para ambas. Se por um lado as mulheres lutaram para ingressar no mercado de trabalho, as negras sempre estiveram nele, desde muito cedo, desde o período colonial e realizando todo tipo de trabalho, como se percebe na citação abaixo.

As mulheres negras estavam presentes em todos os tipos de trabalho existentes desde o período colonial. No comércio, na manufatura, na mineração e no comércio. Foram diversas as funções ocupadas pelas mulheres negras no século XIX. Doméstica, ganhadeira, quitandeira, mercandea, costureira, lavadeira, cozinheira, alugada, mendiga, pedreira, peixeira, roceira. [...] essas ocupações realizadas por essas mulheres revelam a importância do seu papel na produção de bens e serviços na sociedade brasileira. Além de circular com tabuleiros, game-las e cestas habilmente equilibradas sobre as cabeças, as ganhadeiras ocupavam ruas e praças da cidade destinadas ao mercado público e feiras livres, onde vendiam de quase tudo. (SANTOS, 2018, p. 148).

No entanto, essa questão permaneceu na invisibilidade por muito tempo, em grande medida submersa no universo do discurso feminista. É necessário que se separe a luta da mulher negra, se não fora do discurso feminista, como uma extensão deste, com destaque para suas especificidades, com pontos em comum, mas, também, com pontos diversos. Se por um lado a questão da submissão feminina é ponto comum, a experiência entre mulheres brancas e negras no que se refere ao ingresso no mundo do trabalho e à escolarização é diferente. Enquanto a mulher branca lutava para entrar no mercado de trabalho, a mulher negra é inserida nesse contexto muito cedo, porém, extremamente precarizada (CRENSHAW, 2002; DIAS, 2013). Também é fato que as mulheres negras são as que mais abandonam a escola e são maioria entre as que nunca estudaram, de acordo com dados do IBGE 2019. Se havia uma notória discriminação quanto ao gênero, no que concerne às mulheres negras havia uma total invisibilidade. A inclusão destas em qualquer tipo de instrução é muito recente. Isso se deve, em total medida, à concepção de que as pessoas negras eram menos inteligentes, concepção esta que “se amalgamou ao modelo pedagógico configurado pela perspectiva científica do período de fins do século XIX e início do XX.” (ALMEIDA; ALVES, 2011, p. 85).

Quando se busca na história da educação brasileira a inserção de raça e gênero, o momento no qual se pode inferir essa preocupação situa-se na década de 1930 com a incorporação das camadas populares ao sistema público de ensino. No entanto, há que se compreender que o Brasil vivia o período pós-assinatura da Lei Áurea, ainda recente, e os ideais racistas que permeavam a elite brasileira, na qual havia grande preocupação de que o alto número de pessoas negras e pardas atrapalhasse o processo de embranquecimento do país enquanto nação que precisava aparentar características europeias. Para grande parte da elite e da intelectualidade daquele contexto, forjar uma identidade brasileira significava ficar de frente com a problemática da raça, pois as teorias racistas do século XIX, ainda encaradas como ciência, sugeriam que uma população majoritariamente mestiça acabaria por impedir que o Brasil se tornasse uma nação. (ALMEIDA; ALVES, 2011, p. 86).

O pensamento de que as pessoas negras eram inferiores encontrava alicerce nas teorias racistas que permeavam a intelectualidade brasileira da segunda metade do século XIX, vistas como ciência e influenciando a prática curricular das escolas públicas que, além de uma educação como forma de *aperfeiçoar* a raça, tinha ainda um caráter de “*descontaminar* o caráter do povo brasileiro da influência dos negros.” (ALMEIDA; ALVES, 2011, p. 87).

REFLEXOS GERADOS PELA BAIXA ESCOLARIDADE NA VIDA DAS MULHERES: O LUGAR DA MULHER NEGRA NESSE CONTEXTO

A baixa escolaridade feminina tem suas raízes não só na história da educação, mas, principalmente, na formação do pensamento sobre a figura da mulher, vista apenas como “inferiores, mais fracas, submissas, apêndices do homem, objeto sexual, instrumento de reprodução” (GOMES, 2014, p. 397) e no lugar social no qual a mulher veio sendo colocada historicamente. Até aqui, fala-se de educação para as mulheres de cor branca, na medida em que as negras permaneciam na invisibilidade no que concerne à instrução escolar. Acredita-se que as consequências dessa baixa escolaridade são inúmeras, como a violência doméstica, os resquícios de uma sociedade patriarcal expressos na auto aceitação de inferioridade perante a figura masculina e a exclusão social. No caso da mulher negra, essa inferioridade se estende ainda mais do que com as brancas.

No que concerne à violência, inicialmente, poderíamos pensar que a violência contra a mulher não tem classe social, escolaridade ou cor da pele, no entanto, as estatísticas dão atestado de que esse é um pensamento longe de ser assertivo. A violência contra a mulher possui cor, classe social e, principalmente, escolaridade, confirmando a estreita relação entre pobreza, baixa escolaridade e exclusão. A esse respeito, afirma Vasconcelos (2016, p. 2):

Em um primeiro momento, principalmente pelo retratado pela mídia, pode-se até pensar que violência doméstica de fato não tem classe social, raça ou etnia, entretanto, a realidade das delegacias especializadas da mulher, multiplicadas em todo o país dão notícia de que pobreza, baixa escolaridade e violência andam juntos sim. A grande maioria das mulheres que diuturnamente procuram o serviço policial não sofre apenas violência de gênero ou familiar, quase sempre, vivenciam injustiça socioeconômica em conjunto.

Não se nega o fato de que a violência doméstica esteja presente em todas as classes sociais, contudo, há que se considerar que a baixa escolaridade coloca a mulher, em grande medida, em uma situação de violência doméstica. Além da violência doméstica, esta mulher está sujeita ainda à “violência social proveniente da desigualdade social, como também a violências de gênero, domésticas e/ou familiares.” Vasconcelos (2016, p. 2). Os resquícios do patriarcalismo, a autoaceitação enquanto ser inferior ao homem, a crença inculcada no imaginário feminino de que determinadas profissões não devem ser exercidas pelas mulheres, a culpa e aceitação de uma gravidez como responsabilidade maior da mulher e a exaltação do homem enquanto “pegador” em detrimento da mulher na mesma situação como

vulgar e sem moral são algumas das consequências de uma sociedade que surgiu sob o viés do machismo e está, mais fortemente, presente nas mulheres com baixa ou nenhuma escolaridade, com predominância entre a população negra.

A exclusão social também é uma consequência da baixa escolaridade na vida das mulheres, em maior medida, entre as mulheres negras. A essas mulheres são destinados os subempregos e a ausência de garantia de direitos básicos como saúde, moradia e escola de qualidade para os filhos. Consta-se que, a despeito do que garante o artigo 5º inciso I da Constituição Federal do Brasil, no qual estabelece que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta constituição” (BRASIL, 2016), na prática, existem ainda fortes resquícios da sociedade patriarcal, onde a violência e a exclusão social de mulheres, sobretudo, as de baixa ou nenhuma escolaridade, onde as negras são maioria, isto é uma constante em uma sociedade que se auto conclama pós-moderna.

CONSIDERAÇÕES

A história da educação no Brasil iniciou-se marcadamente excludente. Negros e pobres não tinham acesso à escolaridade, mas, também, um outro segmento foi alijado desse processo durante um longo período da história da formação do povo brasileiro. Este segmento eram as mulheres, a elas era destinado apenas o aprendizado de habilidades que as preparassem para os afazeres domésticos e o seu papel na sociedade estava limitado ao espaço privado do lar. As mulheres negras sequer são mencionadas neste contexto. Levando-se em consideração os cinco séculos da chamada “história civilizada” do Brasil, constata-se que as mulheres tiveram acesso à escolaridade muito tardiamente, em especial, as negras, com reflexos extremamente negativos sentidos e vividos até os dias atuais. A despeito do acesso tardio das mulheres à escola e de seus reflexos atualmente, tem-se que no Brasil a baixa escolaridade é um fenômeno que atravessa o próprio processo histórico. É só a partir dos anos 1900 que a educação formal para as mulheres vem se consolidar efetivamente. No entanto, isto não significa dizer que a escolaridade feminina tenha sido universalizada, já que o índice de mulheres que não frequentaram a escola, ou que possuem baixa escolaridade, ainda é muito alto. No caso das mulheres negras, são elas que estão submetidas às situações de exclusão educacional e, consequentemente, de pobreza e também de violência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Giane Elisa Sales de. ALVES, Maria Costa. Educação escolar de mulheres negras: **interdições históricas...** School education of black women: historical bans; Revista Educação em Questão, Natal, v. 41, n. 27, p. 81-106, jul./dez. 2011.

ALGRANTI, Leila Mezan. **Honradas e devotas: mulheres da colônia - condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil (1750-1822)**. Rio de Janeiro: José Olímpio; Brasília: Edunb, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999, 60 p.

BRASIL. Constituição Federal. 1988. <https://www.bibliotecas.ufu.br/portal-da-pesquisa/base-de-dados/google-academico>. Acesso em: 25 jan. 2020.

_____. CNS. Resolução 466/12. <https://www.bibliotecas.ufu.br/portal-da-pesquisa/base-de-dados/google-academico>. Acesso em: 25 jan. 2020.

_____. Resolução 510/16. <https://www.bibliotecas.ufu.br/portal-da-pesquisa/base-de-dados/google-academico>. Acesso em: 25 jan. 2020.

_____. . LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Lei da Obrigatoriedade do Ensino da História da África e Afro-brasileira na Educação Básica**. BRASIL, 2003.

BERGER, Manfredo. **Educação e Dependência**. 4º Ed. São Paulo: Difel, 1984.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, [s.l.], v. 10, n. 1, p.171-188, jan. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590>.

_____. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV.AA. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004. p. 07-16.

_____. **Direitos Humanos e Cidadania**. In: **Os Direitos Humanos no Brasil**. 95. Universidade de São Paulo, São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência e Comissão Teotônio Vilela, 1995.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade, V.1: A vontade de saber. Graal ed. Rio de Janeiro: 1988.

GOMES, Calil de Siqueira. **A educação feminina como forma de emancipação na história das mulheres**; Revista Intersaberes | vol.9, n.18, p.374-394 | jul.- dez. 2014 | 1809-7286

IBGE: **Analfabetismo entre negras é duas vezes maior que entre brancas**. <https://www.geledes.org.br/ibge-analfabetismo-entre-negras-e-duas-vezes-maior-que-entre-brancas/>. Postado em 11.01.2014. Acesso em: 03 set. 2021.

Marcuse, H. (1981). **Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade**. (F. Guimarães, Trad., 2ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.

MONTEIRO, Ivanilde Alves; GATI, Hajnalka Halasz. **A mulher na história da educação brasileira: entraves e avanços de uma época**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, IX, 2012, João Pessoa/PA. Anais... João Pessoa: Ufpa, 2012, v. 01, p. 01-25.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres e educação no Brasil Colônia: História entrecruzadas. Dissertação - (Mestrado em História e Filosofia da Educação) - Unicamp, 1987/ 2007.

STAMATTO, M. I. S. Um olhar na História: a mulher na escola (Brasil:1549-1910). In: História e Memória da educação Brasileira, 2002, Natal. II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2002.

SANTOS, Beatriz Gerolim dos. A (AUTO) REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA NO CINEMA BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO. **Revista o mosaico**; Curitiba 2017.

SANTOS, Eline de Oliveira. **A mulher negra na EJA: Reflexões sobre ensino de história e consciência histórica**. **Dissertação de Mestrado**. Bahia; dezembro de 2018.

VASCONCELOS, Desirée Cristina Rodrigues. Educação, Direitos Humanos e Violência Contra Mulher: **Aspecto Pedagógico da Lei Maria da Penha**. http://www.fap-pb.edu.br/instituto/arquivos/revista_juridica_2016_artigo6.pdf; Acesso em: 25 abr. 2020.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUEER: O CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO DE LUTA E RESISTÊNCIA

Márcio Evaristo Beltrão¹¹⁴

INTRODUÇÃO

Para Tomaz Tadeu da Silva (2004, p. 107), a epistemologia *queer* é “perversa, subversiva, impertinente, irreverente e profana”. Essa vertente teórica iniciou-se no final dos anos 80 nos Estados Unidos. Inspirados/as nas teorias femininas, na psicanálise e nos estudos franceses pós-estruturalistas, pesquisadores/as que estudavam sobre questões de gênero e sexualidade começaram a construir um campo de discussão a ser apresentado como uma alternativa aos referenciais sobre identidades presentes nos estudos feministas e LGBTQIA+¹¹⁵ das universidades estadunidenses (LOURO, 2004).

A partir de um processo de ressignificação dos discursos de discriminação, Butler (1997) ressalta que os termos pejorativos podem ser uma possibilidade de subversão política de discursos discriminatórios. Nessa perspectiva, a autora sugere uma política da performatividade, em que são torcidos termos dispostos, tornando-os outra repetição, como o termo *queer*. Utilizado inicialmente de forma pejorativa para referenciar sexualidades não heteronormativas, o *queer* foi endossado de forma positiva a partir de sua repetição em estudos de pesquisadores/as.

O ambiente escolar configura-se como um cenário fundamental na busca da equidade de gênero e diversidade sexual. Deste modo, é de suma importância que esse tema seja abordado desde a Educação Infantil, passando por todos os ciclos do Ensino Fundamental, séries do Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. O currículo escolar é uma ferramenta fundamental para pensarmos uma práxis docente pautada na perspectiva *queer*, em que determinações, discurs-

¹¹⁴ Pós-doutorando em Ciências da Linguagem pelo Professor do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL - UNICAP). Professor colaborador credenciado dos cursos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (UFMT). CV: <http://lattes.cnpq.br/4946711879533148>

¹¹⁵ LGBTQIA+ é a sigla de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e pessoas trans, *queer*, intersexo e assexuais. Inicialmente, o termo mais comum era GLS; porém, com o crescimento do movimento contra a LGBTQIA+fobia e o estímulo à livre expressão sexual, a sigla foi alterada para GLBT e, posteriormente, para LGBT, com a letra L indo para o início da sigla para dar visibilidade às mulheres lésbicas e o acréscimo da letra T para representar as pessoas trans e as travestis. A partir do final da primeira década dos anos 2000, foi acrescentado o “QIA+” na sigla, buscando representar o/a “questionado/a” ou o/a “*queer*” (GOLD, 2018) e as pessoas intersexo e assexuais.

sos e relações sociais heteronormativas são problematizadas e práticas sexistas e LGBTQIA+fóbicas são desconstruídas.

Como forma de contribuir para que isso ocorra nas escolas brasileiras, são apresentadas neste trabalho algumas possibilidades de práticas pedagógicas *queer* que podem ser discutidas e incorporadas no currículo escolar por meio de um trabalho transdisciplinar, em que reflexões e atividades sobre as diversidades de gênero e sexuais são sugeridas a partir de um diálogo com pesquisas realizadas recentemente por estudiosos/as *queer*. Essas orientações foram elaboradas pensando não apenas em proporcionar sugestões pedagógicas e curriculares sobre gênero e sexualidade, mas contribuir para o início de um novo pensar sobre as práticas sociais, visando a construção de uma sociedade mais igualitária para todos/as viverem.

ESTRANHANDO O CURRÍCULO ESCOLAR

A LGBTQIA+fobia é uma das formas de discriminações que mais cresce no Brasil, como apontam as estatísticas sobre violência sexual e de gênero. No ambiente escolar, o assunto ainda é considerado um tabu por muitos/as docentes, o que contribui para que o preconceito contra LGBTQIA+ permaneça socialmente. Como forma de combater essa discriminação, os/as professores/as podem inicialmente realizar conceituações sobre termos relacionados à comunidade LGBTQIA+. Uma estratégia para que isso ocorra é o uso da técnica Tempestade de Palavras (*Brainstorming*), a qual é uma atividade desenvolvida para explorar a potencialidade criativa de uma pessoa ou grupo de indivíduos.

O/a docente pode escrever no quadro a sigla LGBTQIA+ e, a partir dela, desenhar setas que indiquem para termos relacionados a essa palavra central, como “identidade de gênero”, “orientação sexual”, “*queer*”, “homossexualidade”, “transexual”, “*crossdresser*”, “travesti”, “LGBTQIA+fobia”, entre outras. Após apresentar o que significa essa sigla e as mudanças que ocorreram nela com o passar dos anos (GLS, GLBT, LGBT), o/a professor/a poderá solicitar aos/às alunos/as que apresentem suas visões de mundo acerca dos termos escritos nas setas, trabalhando os conceitos de cada um e problematizando possíveis preconceitos e/ou visões deturpadas sobre eles.

Nas aulas de Língua Portuguesa, o/a docente pode apresentar o porquê a homossexualidade era chamada de homossexualismo e os propósitos de atuais grupos sociais que ainda prosseguem usando o antigo termo. Bortolini et al (2014, p. 121) sugerem que os/as estudantes realizem pesquisas em livros e materiais

digitais, associando os dois termos a outras palavras terminadas em -ismo e -dade e investigando o significado de cada um desses sufixos. Por meio dessa comparação, os/as alunos/as poderão identificar que o sufixo -ismo atribui às palavras uma ideia de doutrina (como “cristianismo”) ou patologia (como “alcoolismo”). Por sua vez, o sufixo -dade traz um sentido de expressão ou manifestação humana, de modo de ser (como “espontaneidade”).

Bortolini et al (2014) alertam que o termo homossexualismo carrega a concepção de que os/as homossexuais são pessoas doentes ou desviantes — ideia já abandonada na medicina, na psiquiatria e no direito — enquanto que homossexualidade significa uma forma de sexualidade. Trabalhar essas questões pode proporcionar aos/às discentes a ideia de que a língua, por meio da construção própria de cada palavra, carrega também um sentido histórico. Nessa perspectiva, é importante frisar que os sufixos, prefixos e radicais não estão ali à toa, ou seja, não foram juntados aleatoriamente. A morfologia carrega uma carga semântica de construção histórica e o seu uso é um valioso instrumento linguístico nas relações culturais e sociais (BORTOLINI, 2014, p. 121).

A criminalização da LGBTQIA+fobia também é um ponto a ser abordado. No dia 13 de junho de 2019, o plenário do Supremo Tribunal Federal — o qual declarou a omissão do Congresso em aprovar a matéria — determinou que crimes de ódio contra a população LGBTQIA+ sejam punidos na forma do crime de racismo, cuja conduta é inafiançável e imprescritível. No debate sobre essa lei, o/a docente pode trabalhar com os/as alunos os argumentos contrários e os a favor, investindo em uma discussão a partir da perspectiva do respeito e do reconhecimento, dando espaço para a exposição de ideias contrárias. De acordo com os estudos *queer*, isso é importante para que as aulas não caiam no risco de se enveredarem a um discurso prescritivo e pouco útil.

Nas aulas de História, o/a professor/a pode trabalhar sobre como a homossexualidade foi apresentada/retratada ao longo dos anos, problematizando questões que foram/são motivos de piada, como o rei que gostava de se vestir de mulher, o general que perdeu a guerra por conta do amante e a homossexualidade entre homens na cultura greco-romana (BORTOLINI et al, 2014, p. 99). Assim, a concepção do “sujeito homossexual” pode ser trabalhada a partir uma perspectiva histórica. Em Atenas, por exemplo, era comum a prática da pederastia, a qual é uma categoria diferente das relações homoafetivas que conhecemos hoje. Por sua vez, em Esparta, os soldados espartanos eram estimulados a terem relações sexuais com outros componentes do exército com o objetivo de se fortalecerem.

Em relação às mulheres na Grécia antiga, Safo era uma poetisa que morava na ilha de Lesbos, a qual deu origem ao termo “lésbica”. No contexto do Brasil, Bortolini et al (2014) ressaltam que não são raros os exemplos de comunidades indígenas que contrariam a lógica da divisão sexo/gênero a que estamos habituados. Desta forma, é fundamental incluir nessas atividades sobre a história da homossexualidade fontes que falem de culturas indígenas e da história africana.

Outra disciplina em que esse tema pode ser trabalhado é Matemática. Os estudos atuais sobre o ensino de Matemática enfatizam a necessidade dos/as professores/as tornarem críticos os exercícios utilizados para trabalhar cálculos. Deste modo, os tradicionais problemas em que situações hipotéticas sem contextualização e relevância (como o fato de uma pessoa comprar centenas de abacaxis em um supermercado ou ganhar dezenas de bolas e dividir com os/as irmãos/ãs) são substituídos por situações da vida real, abordando questões que realmente acontecem nas práticas sociais e que podem proporcionar reflexões no/a estudante, indo além de um enunciado aleatório utilizado unicamente para realizar uma operação matemática.

Nessa perspectiva, o crescente número de crimes cometidos contra LGBTQIA+ pode ser um importante dado utilizado no estudo sobre gráficos e abordado em questões sobre cálculos. Como exemplo, nos últimos anos, Mato Grosso foi considerado o estado campeão em assassinatos a transexuais, de acordo com o Dossiê dos Assassinatos e da Violência contra Travestis e Transexuais no Brasil (2018; 2020). Esse dado pode ser utilizado para trabalhar questões sobre estatísticas e alertará os/as alunos/as sobre um caótico problema social atual que, muitas vezes, é silenciado pela mídia, política e sociedade em geral.

Além dessas sugestões, é importante destacar algumas datas simbólicas como estratégia para a inclusão de discussões de gênero, sexualidade e LGBTQIA+-fobia no currículo. Entretanto, não basta apenas lembrar delas, mas incorporar o sentido de cada uma no cotidiano escolar por meio de discussões e atividades em sala, projetos transdisciplinares e eventos na instituição escolar. A seguir, são apresentadas algumas relacionadas ao assunto:

- 1) 29 de janeiro: Dia da Visibilidade Transvesti e Transexual;
- 2) 24 de fevereiro: Dia da Conquista do Voto Feminino no Brasil;
- 3) 08 de março: Dia Internacional da Mulher;
- 4) 30 de abril: Dia Nacional da Mulher;

- 5) 17 de maio: Dia internacional de combate a LGBTQIA+fobia;
- 6) 18 de maio: Dia Nacional de Combate à Exploração Sexual de Crianças;
- 7) 28 de maio: Dia Internacional de Ação pela Saúde da Mulher;
- 8) 21 de junho: Dia Nacional por uma Educação não Sexista;
- 9) 28 de junho: Dia do Orgulho LGBTQIA+
- 10) 25 de julho: Dia Internacional da Mulher Negra, Latino-americana e Caribenha;
- 11) 12 de agosto: Dia Internacional da Igualdade Feminina;
- 12) 29 de agosto: Dia da Visibilidade Lésbica;
- 13) 23 de setembro: Dia da Visibilidade Bissexual;
- 14) 07 de outubro: Dia Internacional da Mulher indígena;
- 15) 22 de outubro: Dia Internacional da Despatologização Trans;
- 16) 26 de outubro: Dia da Visibilidade Intersexual;
- 17) 25 de novembro: Dia Mundial da Não Violência contra a Mulher;
- 18) 1º de dezembro: Dia Mundial do combate à Aids;
- 19) 10 de dezembro: Dia Internacional dos Direitos Humanos.

Nas aulas de Arte, o/a docente pode trabalhar sobre importantes eventos artísticos e culturais realizados no Brasil sobre a comunidade LGBTQIA+. Além disso, poderá realizar um estudo sobre as bandeiras e símbolos *queer*. É importante ressaltar que cada elemento componente dessas semioses não foi escolhido de forma aleatória, visto que representam algo relacionado às históricas lutas dessa comunidade. A seguir, são apresentados os significados das principais bandeiras e símbolos (REIS, 2018):

Bandeira do Orgulho LGBTQIA+: Criada por Gilbert Baker (San Francisco, 1978), essa bandeira foi usada pela primeira vez na *Gay and Lesbian Freedom Day March*. Em seguida, foi adotada pelo *Pride Parade Committee* após o assassinato de Harvey Milk. Ela representa a diversidade humana e as cores significam: vermelho: vida; laranja: cura; amarelo: luz do sol; verde: natureza; azul: arte; lilás: espírito.

Bandeira do Orgulho Transgênero: Criada em 1999 por Monica Helm, ela possui cinco faixas: duas azuis representando os homens, duas rosas representando as mulheres e uma branca representando o intersexo, ou seja, aqueles que estão em transição ou que se identificam com o gênero neutro ou que não possuem gênero definido.

Bandeira do Orgulho intersexo: Criada em 2013 pela Organização Internacional Intersexo (Austrália), a bandeira possui um círculo no centro, o qual representa a inteireza, completude e potencialidades daqueles/as que se definem como intersexo.

Bandeira do Orgulho Bissexual: criada por Michael Page em 1998, ela possui uma faixa roxa que cria uma transição suave entre as faixas rosa e azul, pois, de acordo com Page, assim como no ‘mundo real’, os bissexuais se misturam suavemente tanto com as comunidades gays e lésbicas como com as comunidades heterossexuais.

Bandeira do Orgulho Genderqueer e Não-Binário: Criada por Marilyn Roxie em 2010 e consolidada em 2012, a bandeira possui uma faixa lavanda, a qual representa pessoas andróginas e a androginia. Por sua vez, a faixa branca representa a neutralidade de gênero e a verde representa identidades que se definem para além ou sem qualquer referência ao sistema binário de gênero (homem e mulher).

Bandeira do Orgulho Pansexual: A faixa azul representa a atração por homens, a faixa rosa representa a atração por mulheres, e o amarelo representa a atração por pessoas que se identificam como sem gênero, de ambos os gêneros ou de um terceiro gênero.

Bandeira do Orgulho Assexual: Criada em 2010 por meio da *Asexual Visibility and Education Network – AVEN*, esta bandeira possui quatro faixas: a negra representa a assexualidade, a cinza representa a área entre ser sexual e assexual, a faixa branca representa o desejo sexual, e a faixa roxa representa a comunidade.

Bandeira do Orgulho Bissexual: criada por Michael Page em 1998, ela possui uma faixa roxa que cria uma transição suave entre as faixas rosa e azul, pois, de acordo com Page, assim como no ‘mundo real’, os bissexuais se misturam suavemente tanto com as comunidades gays e lésbicas como com as comunidades heterossexuais.

Bandeira do Orgulho Genderqueer e Não-Binário: Criada por Marilyn Roxie em 2010 e consolidada em 2012, a bandeira possui uma faixa lavanda, a qual representa pessoas andróginas e a androginia. Por sua vez, a faixa branca representa a neutralidade de gênero e a verde representa identidades que se definem para além ou sem qualquer referência ao sistema binário de gênero (homem e mulher).

Bandeira do Orgulho Pansexual: A faixa azul representa a atração por homens, a faixa rosa representa a atração por mulheres, e o amarelo representa a atração por pessoas que se identificam como sem gênero, de ambos os gêneros ou de um terceiro gênero.

Bandeira do Orgulho Assexual: Criada em 2010 por meio da *Asexual Visibility and Education Network – AVEN*, esta bandeira possui quatro faixas: a negra

representa a assexualidade, a cinza representa a área entre ser sexual e assexual, a faixa branca representa o desejo sexual, e a faixa roxa representa a comunidade.



Figuras adaptadas da Cartilha Aliança LGBTI, Monsanto Brasil; da página Bandeiras LGBT do site ladobi.uol.com.br; e do Manual de Comunicação LGBT da ABGLT de 2010.

Signos de mulher entrelaçados: A união de dois desses signos lado a lado é usada para representar a comunidade lésbica.

Triângulo preto: O triângulo negro tornou-se um símbolo de orgulho e solidariedade entre as lésbicas. Ele era usado nos campos de concentração nazista para denotar as “mulheres antissociais”, como as feministas, lésbicas, prostitutas e mulheres que se negavam a gerar filhos.

Labrys: O machado de duas lâminas é um símbolo da força e da independência das lésbicas, o qual é relacionado às sociedades matriarcais ancestrais, às amazonas e à deusa grega Deméter.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, o Brasil vivencia um momento histórico de estagnação quanto aos direitos de pessoas LGBTQIA+ e de avanço de políticas conservadoras contrárias aos interesses dessa comunidade. Em meio a esse contexto, observa-se que, além de resistência, é preciso que as pessoas continuem esperançosas. Como enfatizado por Bauman (2016, p. 53), o que mantém os sujeitos sociais vivos nesse cenário sombrio é “a imortalidade da esperança” (p. 53). O autor destaca que é crucial nos rebelarmos contra pressões políticas que reclamam nossa obediência, visto que não somos predeterminados/as a nada. Na concepção bhaskariana de realidade social, o mundo é um sistema aberto, em que mecanismos podem ser gerados para que a esperança nunca desapareça das práticas sociais. Nada do que fazemos é inevitável e inescapável, desprovido de alternativa (BAUMAN, 2016, p. 61).

Desta forma, como forma de resistir aos tempos sombrios atuais, este trabalho buscou contribuir com os/as docentes que seguem na luta para que a LGBTQIA+fobia seja combatida no ambiente escolar. Essa forma de resistência pode ser considerada utópica para muitas pessoas. Todavia, é necessário refletir sobre uma citação de Celani (1988, p. 173) para responder a esse possível questionamento: se utopia significar um “comprometimento histórico crítico, que ao

mesmo tempo vê a esperança como essencial para o diálogo verdadeiro que leva à transformação”, então, é necessário que cada docente possua “uma visão utópica [...], de possibilidades ainda não realizadas”.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. *Babel: entre a incerteza e a esperança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- BORTOLINI, A.; MOSTAFA, M.; COLBERT, M.; BICALHO, P. P.; POLATO, R.; PINEHIRO, T. F. *Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.
- BUTLER, J. *Excitable Speech. A Politics of the Performatives*. New York: Routledge, 1997.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 1ª ed. Pelotas: Educat, 1988.
- GOLD, M. *Sigla LGBTQ+ cresce para ecoar amplidão do espectro de gênero e sexo*. In: Folha de São Paulo, 2018. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/06/sigla-lgbtq-cresce-para-ecoar-amplidao-do-espectro-de-genero-e-sexo.shtml>>. Acesso em: 05 maio 2019.
- LOURO, G. L. Conhecer, pesquisar escrever. In: *ANPED SUL*, 5, 2004. Curitiba, 2004.
- REIS, T. *Manual de comunicação LGBTQI+*. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / GayLatino, 2018.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Nota: este trabalho é um recorte revisado e atualizado da tese de doutorado “Políticas educacionais para gênero e sexualidade em Mato Grosso: um estudo crítico do discurso”, de Márcio Evaristo Beltrão (2019).

SOBRE O ORGANIZADOR

CLEBER BIANCHESSI

Doutorando em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Mestre em Educação e Novas Tecnologias no Centro Universitário Internacional Uninter (2017-2019). Especialização em Mídias Integradas na Educação na UFPR (2018); Especialização em Gestão Pública na UFPR (2016); Especialização em Desenvolvimento Gerencial na FAE Business School (2002); Especialização em Interdisciplinaridade na Educação Básica no IBPEX (1998); Especialização em Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio na UFPR (2019). Graduação em Administração de Empresas pelo Centro Universitário Cesumar - UniCesumar (2017); Graduação em Filosofia, Sociologia e História pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUC PR (1997).

E-mail: cleberbian@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

- agentes orgânicos 6, 8, 195-196, 199-200, 205
- atos regulatórios 5, 7, 29-31, 42
- bakhtin 5, 7, 69-74, 77, 80-84, 90-94, 272, 274-275, 278, 284
- bullying 6-7, 169-176, 295, 297
- carlos nejar 5, 7, 69-70, 73-74, 76, 80
- cibercultura 286-287, 291-292
- ciberespaço 286-287, 291
- construção de saberes 286
- contexto histórico 6-7, 84, 161, 216, 273
- covid-19 5-6, 8, 57-58, 61, 68, 206, 209, 211, 247-248, 261-266, 268-270, 285
- curricularização 7, 45-46, 51-52, 54, 56
- deficiência auditiva 5, 7, 117-124
- dialogia 69, 74
- dialogicidade 5, 7, 71, 125
- diálogo 16, 40, 45, 48, 70, 74-75, 77, 81, 94, 104, 113, 119, 125-131, 135, 137, 172, 189, 192, 212, 241, 243-244, 247-248, 275, 297, 320, 326
- direito de estudar 8, 239, 241, 248
- direitos humanos 6, 8, 39, 45, 47-48, 97-98, 101, 251, 293, 300, 318, 323
- diversos “eus” 6, 8, 187, 193
- educação a distância 5, 7, 29-32, 34, 42-43, 123
- educação do campo 6, 8, 301-308
- educação especial 6, 8, 118, 123, 207-209, 211-213
- educação física 5, 7, 9-13, 15-16, 114, 116, 123
- educação inclusiva 5, 7, 95-100, 102-104, 106, 118-119, 121, 123-124, 137-138, 142-143, 145, 214
- educação infantil 5-11, 15-16, 139, 174, 178, 225, 229-238, 319
- emocionalidade 6, 8, 215, 217-218, 221, 223
- enem 6-7, 147-155, 157-162, 164-168
- ensino da matemática 6-7, 177, 181-185
- ensino médico 5, 7, 17, 21, 23-25
- ensino superior 5, 7, 17, 22, 29-30, 33-35, 37-39, 43, 45-46, 50, 54, 57-59, 63-65, 67-68, 117-124, 147, 150, 164-165, 167, 180, 183, 227
- era digital 6, 8, 285-286
- escolaridade feminina 6, 8, 309-312, 316-317
- estilo de vida 254-259
- etiopatogênicos 6, 8, 261
- expressividade 71
- formação da consciência 5, 7, 92
- formação de professores 6, 8, 68, 117, 122-123, 125, 144-145, 179, 184, 186, 226, 285, 287, 289, 291-292, 311
- formação profissional 5, 7, 103, 117-118, 120-121, 182, 184
- instrumento de ensino 5, 7, 107
- jean jacques rousseau 6, 8, 229
- lgbtqi+ 319-323, 325
- língua inglesa 5, 7, 17-19, 21, 23, 25-26, 167, 219
- língua portuguesa 6, 8, 109, 149, 169, 271, 285-287, 289-292, 320
- literatura fantástica 6, 8, 187-189, 194
- lugar do professor 5, 7, 9
- luís fernando veríssimo 6, 187, 189
- luta coletiva 8, 239, 241, 247, 305
- mauritia 6, 8, 195-196, 205-206
- mesas digitais 6, 8, 207, 210-213
- metodologias ativas 5, 7, 20, 57-58, 60, 62, 64-68, 214
- mulher negra 6, 8, 309-310, 313-316, 318, 323
- multimodalidade 286-287, 290
- mundo laboral 5, 7, 95
- museu de território 108, 112, 115
- pandemia 5, 7, 57-58, 61-63, 66-68, 113, 126, 211, 261, 269, 285
- pantanal mato-grossense 8, 271, 274, 276, 280, 284
- paradigmas linguísticos 286
- percepções de alunos 5, 7, 147
- pluralidades nas escolas 5, 7, 137
- polifonia 73, 112, 272
- práticas pedagógicas queer 6, 8, 319-320
- preconceito 113, 142-143, 245, 314, 320
- promoção da saúde mental 6, 8, 293, 299
- rcnei 230
- representações sociais 6-7, 177-178, 180-181, 184, 186
- rousseau 6, 8, 229-230, 233-235, 237-238, 328
- sala de aula 5, 7, 20, 59-60, 62-63, 66-67, 99, 107-112, 115, 118-120, 122, 130-131, 135, 137, 139, 154, 163, 179, 182, 209, 211-212, 215, 217, 223-226, 285, 287, 289, 291-292, 308
- subjetividade 29-31, 48, 51, 71, 73, 101, 219
- transpantaneira 6, 8, 271-272, 275-277, 280-281
- trombogênese 6, 8, 261
- unesco 57, 68, 97-98, 106, 114
- vygotski 5, 7, 83-90, 93-94

ISBN 978-65-5368-118-7



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br