

Volume 6
2023

Coletânea **SABERES** *e Interligações*

uniatual
EDITORA

Volume 6
2023

Coletânea **SABERES** *e Interligações*

uniatual
EDITORA

© 2023 – Uniatual Editora

www.uniatual.com.br

universidadeatual@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Uniatual

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C694s Coletânea Saberes e Interligações - Volume 6
/ Jader Luís da Silveira (Organizador). – Formiga (MG): Uniatual
Editora, 2023. 139 p.: il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-86013-45-0

DOI: 10.5281/zenodo.8035403

1. Coletânea. 2. Multidisciplinar. 3. Saberes. 4. Interligações. I.
Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 001.4

CDU: 001

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Uniatual Editora

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.uniatual.com.br

universidadeatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.uniatual.com.br/2023/06/coletanea-saberes-e-interligacoes.html>



AUTORES

ALICE BATISTA GUIMARÃES
ANA CAROLINA CAPELLINI RIGONI
BERNADETH SOUSA
ELIANE PAGANINI DA SILVA
ELIJANETE BAIMA VIRGINIO DOS SANTOS
ÉRICO TADEU XAVIER
FELIPE IRMA BEZERRA
IDEJANE SILVA CARDOSO
INDARA IZQUIERDO SOTO
JARDILENE VELOSO SOUSA
JENAYRA FERREIRA DE SOUSA
JOÃO PEDRO ROCHA
NOEMI PINHEIRO XAVIER
OZINEIDE NASCIMENTO SANTOS
RANILSON EDILSON DA SILVA
RITA DE CÁSSIA MEDEIROS RAPHAEL
SAMYRA DIAS RIBEIRO
SILVIA HELENA GOMES MELONIO
TATIANA COSTA VIANA CAMPOS
THELMA PINTO ALVES
THONYS AMORIM GASPAR
VANESSA PEREIRA JORGE
VIVIAN INÁCIO ZORZIM

APRESENTAÇÃO

A obra “Coletânea Saberes e Interligações - Volume 6” foi concebida diante artigos científicos especialmente selecionados por pesquisadores da área.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos interdisciplinares, aliados às temáticas das práticas ligadas a inovação, bem como os aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 EDUCAÇÃO E RELIGIÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA <i>Thonys Amorim Gaspar; Ana Carolina Capellini Rigoni</i>	8
Capítulo 2 ESCRITOS SOBRE A NEUROCIÊNCIA: AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA DESENVOLVIMENTO DAS APRENDIZAGENS <i>Bernadeth Sousa; Elijanete Baima Virginio dos Santos; Idejane Silva Cardoso; Jenayra Ferreira de Sousa; Jardilene Veloso Sousa; Ozineide Nascimento Santos; Ranilson Edilson da Silva; Silvia Helena Gomes Melonio; Thelma Pinto Alves</i>	23
Capítulo 3 EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Felipe Irma Bezerra; Vanessa Pereira Jorge; João Pedro Rocha; Samyra Dias Ribeiro; Indara Izquierdo Soto</i>	47
Capítulo 4 FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO AO ALEITAMENTO MATERNO EXCLUSIVO EM PREMATUROS: UMA REVISÃO DE LITERATURA <i>Rita de Cássia Medeiros Raphael; Tatiana Costa Viana Campos; Vivian Inácio Zorzim</i>	55
Capítulo 5 A TERRA EM QUE SE HABITA: A CULTURA NAMBIQUARA E OS CONFLITOS TERRITORIAIS <i>Alice Batista Guimarães</i>	78
Capítulo 6 AS CRIANÇAS NA BÍBLIA: UM NOVO OLHAR, IMPORTÂNCIA E ELEMENTOS EDUCATIVOS <i>Érico Tadeu Xavier; Noemi Pinheiro Xavier</i>	95
Capítulo 7 O VAAR E A GESTÃO DA SALA DE AULA: A APLICACABILIDADE DA CONDICIONALIDADE III DA LEI 14. 113/2020 NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO <i>Ranilson Edilson da Silva</i>	114
Capítulo 8 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR <i>Eliane Paganini da Silva</i>	128
AUTORES	135

Capítulo 1
EDUCAÇÃO E RELIGIÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA
Thonys Amorim Gaspar
Ana Carolina Capellini Rigoni

EDUCAÇÃO E RELIGIÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Thonys Amorim Gaspar

*Professor de Educação Física formado na Universidade Federal do Espírito Santo,
thonysamorim@gmail.com.*

Ana Carolina Capellini Rigoni

Professora do Departamento de Ginástica, do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. É doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Possui mestrado em Educação Física e Sociedade, pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2008). É especialista em Lazer e Qualidade de Vida, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC-PR (2005) e possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO (2003).

RESUMO

O controle dos corpos são pautas sempre presentes nas diversas igrejas cristãs, sejam as mesmas católicas, protestantes ou pentecostais. Essa tentativa de controle dos corpos, apenas instaurou uma disputa sobre o que é certo ou errado com as outras religiões. Disputa que inevitavelmente, chega até a escola, seja por via dos professores e funcionários ou dos próprios alunos. Neste sentido, educação escolarizada e religião têm caminhado juntas há muito tempo. O objetivo deste artigo foi compreender o que se tem produzido no âmbito acadêmico sobre Educação e religião. Além disso, como proposta secundária, analisar as pesquisas que se ocupam de refletir sobre as questões relacionadas ao corpo na intersecção entre educação e religião. Para isso, foi realizada uma revisão sistemática dos trabalhos publicados entre 2018 e 2022 na plataforma da Scielo, que se dedicaram, a pesquisar a relação entre educação e religião e a relação entre corpo, educação e religião. De um total de 355 documentos, 15 artigos se enquadraram nos critérios desejados. A análise procurou apurar como a religião cristã exerce influência na escola e no processo de escolarização; Compreender como a religião cristã afeta os conteúdos trabalhados; Compreender como a religião cristã influencia na educação dos corpos e refletir sobre estas possíveis influências nas aulas de Educação Física (EF). Este artigo foi publicado no XVI Congresso Espírito-Santense de Educação Física, e é um resumo de meu trabalho de conclusão de curso (TCC).

Palavras-chave: Educação. Corpo. Religião.

ABSTRACT

The control of bodies are ever-present guidelines in the various Christian churches, whether Catholic, Protestant or Pentecostal. This attempt to control the bodies only started a dispute about what is right or wrong with other religions. A dispute that inevitably reaches the school, whether through teachers and staff or the students themselves. In this sense, school education and religion have walked together for a long time. The aim of this article was to understand what has been produced in the academic field on Education and religion. In addition, as a secondary proposal, to analyze the research that deals with reflecting on issues related to the body at the intersection between education and religion. For this, a systematic review was carried out of the works published between 2018 and 2022 on the Scielo platform, which were dedicated to researching the relationship between education and religion and the relationship between body, education and religion. From a total of 355 documents, 15 articles met the desired criteria. The analysis sought to determine how the Christian religion influences the school and the schooling process; Understand how the Christian religion affects the contents worked; Understand how the Christian religion influences the education of bodies and reflect on these possible influences in Physical Education classes. This article is a summary of my final course work.

Keywords: Education. Body. Religion.

INTRODUÇÃO

O controle dos corpos são pautas sempre presentes nas diversas igrejas cristãs, sejam as mesmas católicas, protestantes ou pentecostais. Essa tentativa de controle dos corpos, apenas instaurou uma disputa sobre o que é certo ou errado com as outras religiões. Disputa que inevitavelmente, chega até a escola, seja por via dos professores e funcionários ou dos próprios alunos. Neste sentido, educação escolarizada e religião têm caminhado juntas há muito tempo.

Hoje, além das escolas públicas, que em tese são laicas, nós encontramos diversas escolas confessionais, nas quais a religião é o princípio fundador. Se mesmo nas escolas públicas é possível perceber a interferência religiosa, nas escolas confessionais a interferência não só é evidente como um princípio. As escolas confessionais têm uma influência histórica muito grande na educação brasileira, desde a contribuição da educação dos jesuítas. Educação confessional é aquela onde a escola é mantida e/ou gestada por alguma religião, no caso do Brasil, em sua maioria pelas igrejas Cristãs (SCHUNEMANN,2009).

Se a educação informal repassada por estas igrejas já é significativa no comportamento de seus fiéis, quando se trata de uma educação escolar, formalizada sobre os princípios religiosos, o tipo de conhecimento tratado nos diferentes

componentes curriculares pode ser severamente afetado. De acordo com Rigoni e Daolio (2016), as igrejas evangélicas buscam restringir os comportamentos dos fiéis, e neste processo de restrição à EF e suas práticas têm sido alvos constantes de atenção por parte de seus membros. Essas restrições dificultam o próprio conceito de EF escolar, partindo da ideia de que a mesma não se trata apenas de jogos e esportes, mas sim do estudo da cultura corporal (RESENDE e SOARES, 1996).

Partindo deste contexto, esta pesquisa se configurou, portanto, numa revisão sistemática com o objetivo de compreender o que se tem produzido no âmbito acadêmico sobre Educação e religião. Além disso, como proposta secundária, analisar as pesquisas que se ocupam de refletir sobre as questões relacionadas ao corpo na intersecção entre educação e religião.

No âmbito acadêmico o estudo relacionado à religiosidade contribuirá para avanços em pesquisas e análise de dados, pelo fato de ainda haver poucas pesquisas relacionadas à influência religiosa nas escolas. No campo profissional, este estudo se justifica pela importância em compreender como a religião cristã exerce influência na escola e no processo de escolarização.

RELIGIÃO E EDUCAÇÃO

A religião é um fenômeno cultural presente em todas as partes do mundo e em toda a história da humanidade (BOTELHO, 2010). De acordo com Souza (2015), existem inúmeros segmentos religiosos, e que para cada religião existe uma crença diferente. Cada religião traz consigo elementos dogmáticos, elementos estes que se apresentam carregados de significados. Religião pode ser definida como a crença na existência de força ou forças sobrenaturais, no caso das religiões Cristãs, o Cristianismo, é a religião ou doutrina cristã que propaga a fé em Jesus Cristo, seguindo o exemplo de sua vida e seus ensinamentos, como filho de Deus. Souza (2015) ainda afirma que o cristianismo é a filosofia de vida mais comum entre as populações ocidentais. Sendo o cristianismo a filosofia mais comum, é esperado que o mesmo possua uma grande influência em diversos aspectos da sociedade, porém esse tópico pretende falar especificamente sobre a sua influência na educação.

De acordo com Ribeiro (2020), a constituição brasileira diz que educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e deve ser 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.

Segundo Schunemann (2009), a educação confessional (em especial da educação católica) foi por muito tempo sinônimo de educação no Brasil, na qual não trabalhava apenas a educação religiosa, mas outros ensinamentos como desenvolvimento da capacidade linguística, ensino de Matemática e outras disciplinas. Durante a era Vargas a educação pública passou a receber ações efetivas de expansão e aumento sistemático da oferta, fazendo com que a educação confessional deixasse de ser a única possibilidade de educação no Brasil. Porém, ainda assim, a religião continuou possuindo grande influência na educação, permanecendo até hoje.

De acordo com Oliveira (2017), a escola é um espaço de formação e local de convívio social entre diferentes culturas. Tem sua obrigatoriedade definida por lei, à responsabilidade de formar para a valorização da diversidade. Os órgãos públicos são de todos e devem se abster de preferência ou privilegiar uma ou outra conforme instituído.

O que se percebe, durante a recapitulação da historicidade do país em âmbito educacional, é que o aspecto legal por muitas vezes esteve embaraçado a questões de cunho religioso (CONCEIÇÃO, 2013). Sempre importante lembrar que, apesar da grande influência da religião cristã, de acordo com Ribeiro (2020), o Estado é o responsável por garantir harmonia dos diversos anseios humanos, desde a liberdade religiosa até o direito à educação.

LAICIDADE

Segundo Gabatz (2017) a laicidade diz respeito a uma separação entre religião e Estado. Sendo que o Estado se apresenta como neutro em termos confessionais. As instituições do Estado também são autônomas em relação à religião. Elas não devem ser submissas aos desejos, interesses e valores religiosos. O Estado deve garantir o mesmo tratamento a todas as confissões religiosas e garantir a liberdade de expressão também aos que não creem. Canotilho (apud GABATZ, 2017, p 3) diz que “a laicidade pode ser diretamente relacionada a dois direitos fundamentais do constitucionalismo contemporâneo: igualdade e liberdade de crença”.

De acordo com Oliveira (2017), a diversidade é uma marca dinâmica da história da humanidade. O processo histórico de laicização do ensino no Brasil, parte da

premissa que o país colonizador, de forma forçada consolida o catolicismo na colônia brasileira, formando instituições religiosas em todo país por longo período. No século XIX fatores políticos, econômicos, sociais e culturais foram o ponto de partida no processo de laicização, contribuindo para a dissociabilidade entre império e sacerdócio. Com a liberdade religiosa, a educação ganha fortalecimento para a democracia.

Sendo o Brasil um estado laico, nenhum tipo de educação religiosa (pelo menos tendenciosa) deveria estar presente nas escolas públicas. Tradicionalmente, sempre nos deparamos com a influência da religião cristã em diversas escolas públicas. Até pouco tempo atrás, a influência católica era evidente, mas hoje em dia, também é muito comum encontrarmos algumas com forte tendência evangélica. Essa relação entre religião e educação em um país laico causa profunda discussão se pensado em uma tentativa de diálogo com a educação escolar.

A RELAÇÃO ENTRE CORPO E RELIGIÃO

De acordo com Paula (2015), o pecado e a salvação norteiam as ações dos cristãos do século I ao século XXI, girando em torno do corpo e da purificação do mesmo. O corpo é o lugar do pecado, e nas leis judaicas deve ser livre de impurezas, sendo assim, a purificação do corpo se relaciona com o arrependimento dos pecados. O corpo é o lugar concreto das ações religiosas que buscam o retorno da humanidade decaída após o gesto equivocado de Adão e Eva ao paraíso.

Historicamente, a igreja concebe o ser humano de forma dualista, considerando a alma como sagrada e o corpo como impuro (ALMEIDA, 2011). Devido a essa visão dualista, muitas vezes, a sociedade colocava um contraponto entre o corpo e a alma, nos “descorporificado”, compreendendo o corpo apenas como nossa dimensão física, um objeto para guardar a pureza, ou seja, a nossa alma (STRIEDER, 2012).

Na Idade Média, o Papa Gregório, o Grande, caracterizou o corpo como uma "abominável vestimenta da alma" (LE GOFF e TRUONG, 2006), deixando evidente a maneira como o corpo era visto, no caso, como impuro para a alma, sendo a salvação da mesma a penitência corporal.

Com a reforma protestante a igreja católica deixou de ser a única religião cristã, ocorrendo uma proliferação de igrejas pelo mundo, e que crescem cada vez mais. De acordo com Gomes-Da-Silva (2017), entre tantas questões que a reforma protestante

trouxe, uma delas seria nas implicações pedagógicas na política educacional quinhentista destacando a proposição educacional de Martinho Lutero e como isso influencia o corpo. Ainda de acordo com Gomes-Da-Silva (2017) Essa proposta rompeu com a mentalidade que havia na época em pelo menos, dois processos: Primeiro, valorizando a língua nacional, a partir das traduções, publicações e criação de escolas populares; Segundo, propondo um modelo educacional fora dos parâmetros escolásticos ou das Artes Liberais, que eram usadas para preparar os jovens candidatos à vida monástica.

Com o passar do tempo, mesmo com a reforma protestante, o corpo seguia em discussão. De acordo com Gomes-Da-Silva (2017), um dos princípios pedagógicos de Lutero que se destacava era a atenção ao prazer e ao corpo, visto que a escola deixa de ser um lugar de sofrimento e de preocupação, exclusiva, com a alma, para ser um lugar de prazer e de alegria.

Um outro marco importante de Lutero dentro da reforma protestante, de acordo com Paula (2015), foi considerar o corpo como morada do Espírito Santo, inspirado em Santo Agostinho, desvinculando o sexo do pecado original, além de avançar na condição de igualdade entre o homem e a mulher evidenciando que ambos têm deveres e direitos iguais.

Durkheim (apud FERREIRA, 2010, p. 16) diz que “o que melhor define o fenômeno religioso é a oposição entre o sagrado e o profano”. Vendo esse conceito, e observando a preocupação com o corpo, é possível compreender o motivo de ainda existirem resistências, preconceitos e intolerâncias quanto ao vínculo de diversas práticas corporais, no entanto, em contradição, as práticas também podem ser vistas formas de cuidar do corpo (FERREIRA, 2010).

Ainda segundo Ferreira (2010), a alma também evidencia a noção de divino e mundano, quando posta em comparação com o corpo. Sendo a alma sagrada e o corpo profano. Mas com o passar do tempo essas concepções foram sendo alteradas. Hoje a alma continua enaltecida, mas o corpo e as “coisas do mundo” já não são tão negados como antes. Com a emergência das concepções com base na Teologia da prosperidade, por exemplo, hoje não se vê mais como profano a busca por conforto, prosperidade, riquezas e até mesmo o cuidado do corpo.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para a realização da revisão sistemática, realizei uma busca guiada por palavras-chaves, no site de pesquisa Scielo. Utilizei o cruzamento das palavras “educação”, “corpo” e “religião”, bem como outros termos associados a essas palavras como “religião e escola” e “corpo e escola”.

A busca foi realizada no mês de junho de 2022, atendendo aos seguintes critérios: o artigo deveria estar publicado no idioma português, estar publicado em formato completo, ter sido publicado entre 2018 e 2022 e corresponder ao tema da pesquisa. Ao todo foram encontrados 355 artigos, sendo que após uma triagem a maior parte deles (340 artigos) foram descartados, pois esses não atendiam aos critérios de inclusão anteriormente escolhidos.

Com a página da Scielo aberta no navegador, utilizamos a opção de “pesquisa avançada” e fazendo uma filtragem, limitando a busca em trabalhos publicados entre 2018 e 2022. Limitamos a busca, também, a artigos citáveis apenas no português do Brasil. Após aplicar todos esses filtros realizamos o levantamento, pesquisando pelas palavras chaves e suas diversas possibilidades de cruzamento.

A primeira busca foi realizada através do cruzamento das palavras “escola” e “religião”, onde 17 artigos foram encontrados, no entanto todos foram descartados. Depois foi realizada a segunda busca, e as palavras foram “educação” e “religião”, e o resultado foi de 32 artigos, onde apenas 10 foram selecionados. A terceira pesquisa foi pelas palavras “religião e corpo” e 7 artigos foram encontrados, sendo todos descartados. Depois, a busca foi pelo cruzamento das palavras “escola”, “corpo” e “religião”, e o resultado foi de 0 artigos. A quinta pesquisa foi pelas palavras “educação”, “corpo” e “religião”, e mais uma vez o resultado foi de 0 artigos. A sexta pesquisa foi com as palavras “corpo” e “escola”, onde foram encontrados 49 artigos, mas desses apenas 2 foram selecionados. Por fim, foi feita a pesquisa com as palavras “corpo” e “educação”, onde foram encontrados 250 artigos, sendo que apenas 3 artigos foram selecionados.

Ao todo, foram encontrados 355 trabalhos, mas após uma primeira triagem, percebemos que alguns trabalhos eram repetidos. Após as buscas, todos os trabalhos encontrados foram separados para que uma segunda triagem fosse realizada, e assim, fossem identificados os possíveis artigos.

A triagem se deu a partir da leitura dos resumos de cada artigo, e após isso dos 355 artigos, 340 foram descartados e 15 foram selecionados para serem analisados. Estes artigos foram descartados porque, apesar de citarem as palavras chaves ao longo do texto, não tratavam especificamente sobre a relação entre educação, corpo e religião, mostrando as interferências que a religião cristã causa no ambiente escolar.

REVISÃO DOS DADOS

Tabela 1:

DADOS BIBLIOGRÁFICOS	
1.	VARGAS, E. F. M.; PINHO, L. G. <i>Um exame do estado da arte sobre ensino religioso no Brasil em periódicos acadêmicos (2012-2017)</i> . Educação em Revista [online]. 2020, v. 36. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/0102-4698235147 >. Acesso em: 23 Jul. 2022.
2.	VALENTE, G. A. <i>Socialização profissional docente ou como uma prática se naturaliza? Um estudo sobre a naturalização do religioso na prática docente</i> . Educação em Revista [online]. 2020, v. 36. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/0102-4698233381 >. Acesso em: 23 Jul. 2022.
3.	P.AIVA, V.; ANTUNES, M. C.; SANCHEZ, M. N. <i>O direito à prevenção da Aids em tempos de retrocesso: Religiosidade e sexualidade na escola</i> . Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. 2020, v. 24. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/Interface.180625 >. Acesso em: 23 Jul. 2022.
4.	MOURA, C. A. S. <i>Religião e educação: Os projetos dos jesuítas portugueses em tempos de exílio no Brasil (1910-1938)</i> . Pro-Posições [online]. 2019, v. 30. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0171 >. Acesso em: 23 Jul. 2022.
5.	RIPE, F. C.; AMARAL, G. L. <i>O governo dos sujeitos infantis masculinos: Instruções modelares para um menino cristão em um manual de civildade português do final do século XVIII</i> . Revista Brasileira de História da Educação [online]. 2018, v. 18. Disponível em: < https://doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e040 >. Acesso em: 23 Jul. 2022.
6.	PAIVA, G. J. <i>O Estado e a educação religiosa: observações a partir da psicologia</i> . Publicado em Psicologia: Teoria e Pesquisa, [online]. v.22, n.1, pp.63-67, 2006. Estudos Avançados [online]. 2018, v. 32, n. 93. pp. 197-206. Disponível em: < https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180038 >. Acesso em: 23 Jul. 2022.
7.	BILHÃO, I. A.; KLAFKE, Á. A. <i>Igreja, Estado e educação: Uma análise da constituição do Movimento de Educação de Base (MEB)</i> . Revista Brasileira de História da Educação [online]. 2021, v. 21. Disponível em: < https://doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e153 >. Acesso em: 24 Jul. 2022.
8.	MUNIZ, T. A.; SOUZA, S. T. <i>Evangelizar, educar e modernizar: os institutos Samuel Graham e Granbery e a experiência protestante em Goiás (1943-1963)</i> . Revista Brasileira de História da Educação [online]. 2022, v. 22. Disponível em: < https://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e193 >. Acesso em: 24 Jul. 2022.

9. SANTOS, A. V. *Escrita escolar, caminho religioso: o caderno de Albino Luciani - Papa João Paulo I.* Educação e Pesquisa [online]. 2019, v. 45. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187425>>. Acesso em: 24 Jul. 2022.

10. LIMA, D. F.; GÓIS, E. *Educação do corpo, modernidade e os salesianos em escolas brasileiras no início do século XX.* Journal of Physical Education [online]. 2018, v. 29. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2927>>. Acesso em: 24 Jul. 2022.

11. SALLES, W.; GENTILINI, M. A. *Desafios do ensino religioso em um mundo secular.* Cadernos de Pesquisa [online]. 2018, v. 48, n. 169. pp. 856-875. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053145320>>. Acesso em: 24 Jul. 2022.

12. CAROLLI, A. L.; CORDEIRO, M. J. J. A. *A desconstrução de discursos discriminatórios de sexualidade e gênero: Apresentando diagnósticos e problematizações pertinentes à Educação.* Ciência & Educação (Bauru) [online]. 2021, v. 27. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1516-731320210072>>. Acesso em: 24 Jul. 2022.

13. CARVALHO, C. N.; GOUVEA, M. C. S. *“Palavrão é o que não tem no corpo de Deus”: um estudo do obsceno infantil.* Educação em Revista [online]. 2020, v. 36. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698221704>>. Acesso em: 24 Jul. 2022.

14. AMSTEL, N. A. V.; QUITZAU, E. A.; SILVA, M. M. *‘O corpo como residência do Espírito Santo’: a educação do corpo na obra de Benjamin Franklin (1732-1790).* Revista Brasileira de História da Educação [online]. 2021, v. 21. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e146>>. Acesso em: 24 Jul. 2022.

15. HERMANN, N. *Ética e corpo: A relação silenciada.* Educação e Pesquisa [online]. 2020, v. 46. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046222905>>. Acesso em: 24 Jul. 2022.

Tabela 2:

TIPO E MÉTODO DO PESQUISA		ÁREA DE ESTUDO	INSTITUIÇÃO ONDE A PESQUISA ESTÁ VINCULADA
1	Qualitativa; Descritiva e parcial; Estado da arte.	Educação.	Universidade Estadual do Norte Fluminense
2	Qualitativa; Descritiva; Etnografia.	Educação; Sociologia.	Université Lumière Lyon 2, Laboratoire Education, Cultures, Politiques (ECP). Lyon, França.
3	Qualitativa; Descritiva; Levantamento de campo.	Educação; Saúde.	Universidade de São Paulo; Universidade Tuiuti do Paraná; Universidade de Brasília.
4	Histórica/documental.	História; Educação.	Universidade de Pernambuco
5	Histórica/documental;	História Cultural; Educação.	Universidade Federal de Pelotas
6	Qualitativa.	Psicologia; Educação.	Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

7	Histórica; Estudo de caso/documental.	História; Educação.	Universidade do vale do Rio dos Sinos (Unisinos); Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS)
8	Histórica/documental.	História; Educação.	Universidade Federal de Uberlândia
9	Histórica/documental.	História; Educação.	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
10	Qualitativa; Exploratória; Estudo de caso/documental.	Educação; Antropologia.	Universidade Estadual de Campinas
11	Qualitativa; Explicativa; Estudo de caso.	Educação; Sociologia.	Universidade Católica de Campinas (PUCCamp-SP)
12	Qualitativa; Descritiva.	Educação.	Universidade Estadual Paulista (Unesp); Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
13	Qualitativa; Exploratória; Estudo de caso.	Educação; Sociologia; Antropologia.	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
14	Histórica/documental.	Educação; História; Antropologia.	Universidade Federal do Paraná; Universidad de la Republica Uruguay
15	Descritiva; Ensaio	Educação; Filosofia; Antropologia.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Devido ao caráter do próprio tema estudado, todas as pesquisas podem ser classificadas na área da Educação, na interface com outras áreas do conhecimento. Como descrito na tabela, seis dos quinze artigos encontrados foram elaborados com base em pesquisa histórica. A maioria delas analisa instituições escolares do século XX e suas relações com a Igreja e o movimento protestante, por exemplo. Em relação a região onde a pesquisa foi desenvolvida ou, ainda, onde o(s) pesquisador(es) possui vínculo, treze das quinze pesquisas estão localizadas na região sul e sudeste do país, sendo uma delas realizada em parceria com uma universidade do Uruguai e outra em Brasília. Apenas uma no Nordeste (Pernambuco) e outra vinculada a uma universidade estrangeira (França).

ANÁLISE DOS ARTIGOS

Para uma melhor organização dos artigos, os mesmos serão apresentados através de grupos/categorias, sendo divididos em: Históricos e Antropológicos (4;7;8;9) Currículo, Ensino Religioso e Laicidade (1;2;6;11); Gênero e Sexualidade

(3;12); Corpo (5; 10; 13; 14; 15). Os artigos 5, 10 e 14 poderiam estar classificados na categoria “históricos e antropológicos”, mas como nosso interesse foi, desde o início, mobilizado pela relação entre religião, corpo e educação, optamos por analisá-los na categoria “corpo”, já que, de alguma forma, suas discussões passam por essa temática.

Foi possível perceber a grande quantidade de artigos históricos e antropológicos ao longo da pesquisa, totalizando 4 artigos, sendo os artigos 4, 7, 8 e 9, que ressaltam a interferência religiosa, mostrando a influência da religião em diversos aspectos, principalmente sobre a educação. Vale citar que o quarto e oitavo acabam falando sobre instituições que existem até hoje e foram criadas com um caráter missionário.

Além dos artigos históricos e antropológicos, foi possível perceber uma quantidade considerável de artigos sobre Currículo, Ensino Religioso e Laicidade (1;2;6;11). Nos artigos, questionam muito o propósito e o lugar da disciplina de Ensino Religioso como integrante do currículo escolar, assim como a formação dos docentes.

Na construção desse trabalho, achamos impossível separar essas três temáticas, pois a discussão do currículo está presente tanto na formação do docente, quanto do discente. Assim como a laicidade, que como dito na revisão bibliográfica, as discussões sobre ela se encontram diretamente pautadas pela presença da religião nas esferas da política, impedindo que o Estado cumpra a sua função constitucional de forma plena e eficaz (GABATZ, 2017).

Apesar de não ser o foco da pesquisa, acabou que nos foi apresentados dois artigos (3 e 12) que envolviam a temática de gênero e sexualidade. Ambos acabaram nos mostrando como a religião afeta negativamente esses dois temas.

Por fim, selecionamos cinco artigos (5, 10, 13, 14 e 15) que falavam sobre corpo. O décimo terceiro apesar de não ser um texto sobre o corpo, ele o coloca como um elemento central, onde as autoras dizem inclusive que os adultos, utilizam no palavrão a referência a partes do corpo para expressar a sexualidade, e as crianças tomam o corpo como referência para discutir o conceito de palavrão (o dedo do meio). O décimo quinto artigo já seria um texto filosófico sobre uma visão dualista do corpo. Vale citar que os artigos 5, 10 e 14 poderiam estar na categoria “históricos e antropológicos”, porém decidimos dar um foco maior no corpo, como era a intenção desde o início do trabalho.

Como pode-se observar, todas as pesquisas podem ser classificadas na área da Educação. Assim como todos eles falam em algum momento sobre a interferência religiosa. Pode-se perceber também a baixa quantidade de artigos que foram encontrados (apenas 15), podendo afirmar assim que são poucas pesquisas relacionadas à influência religiosa nas escolas.

Observamos também que apenas dois artigos falam explicitamente sobre a EF e as práticas corporais, sendo ambos os textos de caráter histórico. Sabemos que existem outros artigos importantes sobre o tema e que não foram classificados nesta revisão, no entanto, esta é uma trajetória um pouco solitária na EF, carecendo de mais pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a leitura dos artigos fica ainda mais perceptível como a religião cristã sempre foi e continua presente na constituição do nosso país e como mobiliza ações no campo da política e da educação. A relação entre religião e educação não é, em si, algo positivo ou negativo, mas quando vemos o Estado e a escola pública, que deveriam ser laicos, sofrendo interferências de grupos religiosos, percebemos a importância de pesquisas que analisem e denunciem esta relação.

Percebemos, no momento atual, que grande parte do debate político no país tem sido pautado pela disputa no campo religioso. Como nos mostra Almeida (2019), nunca os cristãos (e principalmente os evangélicos) foram tão presentes no espaço público. Não é à toa que temos visto cada vez mais interferências acerca de determinados assuntos, como gênero e sexualidade.

No que diz respeito à relação entre corpo e religião, alguns autores como, por exemplo, Rigoni (2008, 2013), já vêm alertando para o modo como a EF precisa estar atenta a tais questões. De alguma forma a religião sempre educou corpos e comportamentos e, como professores precisamos compreender a formação do Estado Laico, a interferência religiosa no espaço público e na educação, bem como o papel dos professores que devem estar comprometidos com os conhecimentos científicos e não com os dogmas religiosos.

No que diz respeito à EF, torna-se necessário compreender o nosso papel na educação dos corpos para o movimento e para as práticas corporais de modo o nosso conhecimento possa servir como contraponto as limitações impostas pela religião.

Fazer isso não é tarefa simples e exige pesquisa e reflexão. Por isso, podemos concluir que este debate deve ser ainda mais aprofundado no âmbito da educação, pois as pesquisas ainda são incipientes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. *A noção judaico-cristã do corpo e seus afetos plásticos na dança contemporânea*. **O Percevejo**, Rio de Janeiro, v. 3, n.1, p.1- 24, 2011. Semestral.

BOTELHO, O. C. ***Afinal, o que é religião?***. Clube de Autores, 2010.

CONCEIÇÃO, M. L. ***A influência religiosa em escolas públicas conveniadas com instituições religiosas em Salvador***. Orientador: Jumara Novaes Sotto Maior. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) (Pedagogia) - Universidade Federal da Bahia, [S. I.], 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34985>>. Acesso em: 3 ago. 2022.

RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. G. *Conhecimento e especificidade da educação física escolar, na perspectiva da cultura corporal*. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 49-59, 1996

FERREIRA, L. O. ***Educação física, esporte e religião: Interferências E Relações***. 2010. 56. Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte, Escola De Educação Física, Fisioterapia E Terapia Ocupacional, 2010.

GABATZ, C. *Religião, laicidade e direitos sexuais e reprodutivos: A presença de grupos religiosos conservadores nos espaços públicos da contemporaneidade*. **Estudos de religião**, v. 31, n. 1, p. 1-23, 2017.

GOMES-DA-SILVA, P. N. *Educação para liberdade, solidariedade e ludicidade: Reforma Protestante e corporeidade humana*. **HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 15, n. 46, p. 595-614, 30 jun. 2017.

LE GOFF, J.; TRUONG, N. ***Uma história do corpo na idade média***. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LUTERO, M. ***Debates e controvérsias II: Obras Selecionadas***. v. 4. São Leopoldo, Porto Alegre: Sinodal, Concórdia, 1993.

OLIVEIRA, J. *Religião, educação e a influência da lei 10.639/03*. **Semana teológica da UNICAP**, Brasil, nov. 2017. Disponível em: <<http://www.unicap.br/ocs/index.php/semanateologica/sta/paper/view/641/162>>. Data de acesso: 17 Ago. 2022.

PAULA, A. R. V. ***A fé sarada: A relação corpo e religião nas academias de ginástica em Juiz de Fora***. Repositório Institucional UFJF, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/120>>. Acesso em: 09 de maio de 2022.

RIBEIRO, V. ***A laicidade do estado e a educação confessional no Brasil.***

Orientador: Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto. 2020. Dissertação (Programa de pós graduação em Direito político e Econômico) - Universidade Presbiteriano Mackenzie, São Paulo, 2020. Disponível em: <
<https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/26581>>. Acesso em: 29 mar. 2022.

RIGONI, A. C. C. ***Marcas da religião evangélica na educação do corpo feminino: Implicações para a educação física escolar.*** 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RIGONI, A. C. C.; PRODÓCIMO, E. *Corpo e religião: Marcas da educação evangélica no corpo feminino.* **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, p. 227-243, 2013.

RIGONI, A. C. C.; DAOLIO, J. *Educação física e religião: tensões entre a educação para o lazer e a busca do prazer.* **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 19, n. 2, p. 364-387, 2016.

SCHUNEMANN, H. E. S. *A educação confessional fundamentalista no Brasil atual: Uma análise do sistema escolar da IASD.* **Rever: Revista de estudos da religião**, v.9, 2009

STRIEDER, I. *O homem como ser corporal.* **Síntese: Revista de Filosofia**, v. 19, n. 56, 2012.

SOUZA, A. R. *A influência da religião na prática das aulas de educação física.* **Educación Física y Deportes Revista Digital**, Buenos Aires, v. 15, n. 208, set. 2015.

Capítulo 2
ESCRITOS SOBRE A NEUROCIÊNCIA: AS
CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA
DESENVOLVIMENTO DAS APRENDIZAGENS

Bernadeth Sousa

Elijanete Baima Virginio dos Santos

Idejane Silva Cardoso

Jenayra Ferreira de Sousa

Jardilene Veloso Sousa

Ozineide Nascimento Santos

Ranilson Edilson da Silva

Silvia Helena Gomes Melonio

Thelma Pinto Alves

ESCRITOS SOBRE A NEUROCIÊNCIA: AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA DESENVOLVIMENTO DAS APRENDIZAGENS

Bernadeth Sousa

Pós-Graduada em Psicopedagogia. bernadeth71@gmail.com

Elijanete Baima Virginio dos Santos

Pós-Graduada em Psicopedagogia/AEE; Centro de Avaliação, Planejamento e Educação do Maranhão(CAPEM), Santa Inês-MA. elijanete1234santos@gmail.com

Idejane Silva Cardoso

Pós-Graduada em Psicopedagogia/AEE; Centro de Avaliação, Planejamento e Educação do Maranhão(CAPEM), Santa Inês-MA. idejane92@gmail.com

Jenayra Ferreira de Sousa

Pós-Graduada em Psicopedagogia/AEE; Centro de Avaliação, Planejamento e Educação do Maranhão(CAPEM), Santa Inês-MA. jenayrasousa@gmail.com

Jardilene Veloso Sousa

Pós-Graduada em Psicopedagogia/AEE; Centro de Avaliação, Planejamento e Educação do Maranhão(CAPEM), Santa Inês-MA. jardilenesousa38@gmail.com

Ozineide Nascimento Santos

Pós-Graduada em Psicopedagogia/AEE; Centro de Avaliação, Planejamento e Educação do Maranhão(CAPEM), Santa Inês-MA. osineidysantos0512@gmail.com

Ranilson Edilson da Silva

Doutorando em Ciências da Educação; Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). prof.ranilsonuema@gmail.com

Silvia Helena Gomes Melonio

Pós-Graduanda em Psicopedagogia/AEE; Centro de Avaliação, Planejamento e Educação do Maranhão(CAPEM), Santa Inês-MA. silviahelena4453@gmail.com

Thelma Pinto Alves

Pós-Graduanda em Psicopedagogia/AEE; Centro de Avaliação, Planejamento e Educação do Maranhão(CAPEM), Santa Inês-MA. thelma.marawell@gmail.com

RESUMO

Este artigo coloca em xeque escritos da Neurociência com ênfase no desenvolvimento das aprendizagens. Definimos como objetivos conceituar e discutir as abordagens da neurociência no processo de desenvolvimento das aprendizagens desde a Educação Infantil até a fase adulta. Nesse sentido, fizemos uma narrativa acerca da neurociência e sua importância no desenvolvimento das aprendizagens humana. Nossa pesquisa foi desenvolvida de cunho qualitativo por meio de buscas bibliográficas em livros, artigo publicado em revistas científica do meio editorial e acadêmico e materiais disponíveis em hiperlinks, entre outros mecanismos. As considerações finais revelam que os professores que conhecerem os fatores de causas tais como: efetivo, emocional e falha neurológica, têm maior possibilidade de organizar possíveis atividades para estudantes com dificuldades de aprendizagem, levando em consideração que o indivíduo se constrói paulatinamente, através da interação com o meio e de suas próprias realizações. Na prática, a relação mente-corpo passa pela ação motora e pela ação psíquica que permitem efetuar o despertar da consciência corporal, através dos movimentos e dos pensamentos, passando também pela história afetiva do indivíduo, e a neurociência desempenha aí um papel fundamental em que o desenvolvimento das aprendizagens pode ser vista como preventiva e reeducativa na medida em que dá condições ao estudante de se desenvolver em seu ambiente, constatar a importância que a neurociência quando bem aplicada pode desenvolver significativamente as aprendizagens.

Palavras-chave: Neurociência. Aprendizagem humana. Desenvolvimento humano.

ABSTRACT

This article calls into question Neuroscience writings with an emphasis on the development of learning. We defined as objectives to conceptualize and discuss neuroscience approaches in the process of learning development from kindergarten to adulthood. In this sense, we made a narrative about neuroscience and its importance in the development of human learning. Our research was developed qualitatively through bibliographic searches in books, articles published in scientific journals in the editorial and academic fields and materials available through hyperlinks, among other mechanisms. The final considerations reveal that teachers who know the causal factors such as: effective, emotional and neurological failure, are more likely to organize possible activities for students with learning difficulties, taking into account that the individual builds himself gradually, through interaction with the environment and their own accomplishments. In practice, the mind-body relationship goes through the motor action and the psychic action that allow the awakening of body

consciousness, through movements and thoughts, also passing through the individual's affective history, and neuroscience plays a fundamental role in that the development of learning can be seen as preventive and re-educational insofar as it enables students to develop in their environment, verifying the importance that neuroscience, when well applied, can significantly develop learning.

Keywords: Neuroscience. Human learning. Human development.

INTRODUÇÃO

O principal foco do presente artigo são os escritos sobre a neurociência com ideias pertinentes em relação às contribuições da neurociência para desenvolvimento das aprendizagens. Sabe-se, que o indivíduo se constrói paulatinamente, através da interação com o meio e de suas próprias realizações. A neurociência desempenha aí um papel fundamental em que o desenvolvimento das aprendizagens pode ser vista como preventiva e reeducativa na medida em que dá condições ao estudante de se desenvolver em seu ambiente, constatar a importância que a neurociência quando bem aplicada pode desenvolver significativamente as aprendizagens.

O referido trabalho retrata que a pesquisas no campo da neurociência levantam a questão: como as descobertas da neurociência e a educação podem ser combinadas para promover práticas de ensino inovadoras que apliquem princípios e conhecimentos sobre o cérebro para superar barreiras ao aprendizado, especialmente a dislexia? Sabemos que as dificuldades de aprendizagem podem ter diferentes causas, com raízes biopsicossociais. No caso da dislexia, trata-se de uma disfunção neurobiológica que pode ser hereditária e requer diagnóstico multidisciplinar precoce.

Assim, o conhecimento dos princípios básicos da neuroeducação e suas implicações pedagógicas para as práticas de ensino é um pré-requisito absoluto que trabalha de forma colaborativa para superar os desafios decorrentes dos processos de aprendizagem e na elaboração de currículos correspondentes, especialmente no que diz respeito do desenvolvimento das aprendizagens.

Vale destaca que a neurociência é uma ciência nova, mas apresenta bases sólidas para a compreensão da aprendizagem, tendo como foco o debate acerca do Sistema Nervoso Central (SNC), dado “[...] que existe uma anatomia e uma fisiologia em um cérebro que aprende.” E isso dialoga com o debate educacional. “A neurociência [nos ajuda compreender a estrutura, o funcionamento e o] patológico do

comportamento humano no que diz respeito à memória, o humor, a atenção ao sono e ao comportamento geral.” (ABREU, 2012, p. 41).

Nesta ótica, os professores que conhecerem o funcionamento do sistema nervoso podem desenvolver melhor seu trabalho e fundamentar sua prática diária com reflexos no desenvolvimento dos estudantes. Além de intervir de forma mais efetiva nos processos de ensino e aprendizagem de todos eles, especialmente, os estudantes que apresentam alguma dificuldade para aprender, mesmo que tenham direitos a adaptações no currículo escolar (CONSENZA; GUERRA, 2011).

Entretanto, narramos escritos da Neurociência no contexto das aprendizagens e esperamos que o referido artigo possa contribuir de forma inovadora para instigar outros autores a investigar e explicar também a cerca desta temática com texto educacional.

AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE 6 E 7 ANOS DE IDADE

As dificuldades de aprendizagem afetam as pessoas como um todo em que muitos sofrem pela subestimação por não conseguir atingir um rendimento esperado. No contexto atual pode se dizer que o baixo rendimento escolar converteu-se em sinônimo de fracasso na vida, normalmente são encontradas em sala de aula muitas crianças que não conseguem ter um avanço na leitura e escrita.

Há uma infinidade de fatores que afetam a aprendizagem da criança dentre eles destacamos a falta de estímulo, pois sem o mesmo a criança não consegue desenvolver habilidades motora, cognitiva e afetiva sendo assim chegam ao término do ensino fundamental sem desenvolver ainda uma aprendizagem significativa.

Os estudos e as descobertas científica da Neurociência nos últimos anos trazem um entendimento sobre alfabetização e como acontece o desenvolvimento, as transformações na estrutura do cérebro enquanto recebe as informações e como diferenciar as letras, grafemas e fonemas.

Essas descobertas só são possíveis por meio de exames de imagens magnética com esses exames podem ser observadas as mudanças nas diferentes zonas do cérebro.

“Os progressos da neurociência demonstram que fornecendo um ambiente estimulantes apropriado, tanto criança como adulto são

capazes de compensar (deslocar as funções de uma área para a outra quando uma área do cérebro não funciona corretamente. Assim no processo de alfabetização devem ser desenvolvidas diferentes atividades para que a criança não tenha um desenvolvimento regredido, pois o cérebro em desenvolvimento pode compensar quando existe problema em focalizar a atenção. O desenvolvimento não é meramente um processo biológico mas também um processo ativo que utiliza informações essenciais da experiência chamadas de janela de oportunidades. Gómeze Téran (2009, p.47).

O homem quando nasce descobre um mundo já organizado com normas sociais e uma história, a presença de outros seres humanos ao seu redor permite diferentes manifestações como, linguagem e pensamento, por meio dessa relação entre sujeito e mundo o indivíduo constrói sua aprendizagem.

Ao longo dos anos as crianças experimentam diversas transformações na vida escolar, contudo faz-se necessário uma atenção para manter uma concentração nas atividades cognitiva e emocional.

A neurociência ajuda a entender como o ser humano desenvolve suas capacidades, criatividade linguagem e raciocínio através de monitoramento cerebral ao realizar tarefas cognitivas.

A aprendizagem está ligada intimamente ao desenvolvimento do cérebro, por meio do estímulo do ambiente que leva os neurônios a formarem novas sinapses que são os canais de comunicação.

A interação com o ambiente é importante, por que é ela que confirmará ou induziram a formação de conexões para a aprendizagem ou o aparecimento de novos comportamentos que dela decorrem.

Na perspectiva da neurociência, a aprendizagem se dá pelo cérebro ao reagir aos estímulos, as sinapses geradas formam circuito processando as informações, o processo de aprendizagem é ativado no cérebro por meio molecular, celular e cortical. É também a partir da observação do comportamento cerebral que identifica os transtornos de aprendizagem.

“O cérebro é um dispositivo criado ao longo da evolução para observar o ambiente e aprender o que for importante para a sobrevivência do indivíduo, ele prestará atenção no que julgar relevante ou com significância”. Conseza e Guerra, (2011, p.48).

Na etapa da operação concreta que inicia dos seis e sete anos de idade aproximadamente ocorrem transformações cognitivas importantes. Esse é um período

lógico e de relações, denominada de operações concretas por que a criança pode ir da mera ação interiorizada, nesta etapa o real está subordinado ao concreto.

“As modificações que ocorrem na adolescência prepara o indivíduo para a vida adulta. Nessa fase da vida diminui a taxa de aprendizagem de novas informações mais aumenta a capacidade de usar e elaborar o que já foi aprendido” Cosenza e Guerra (2011, p.48).

A memória sensorial e o sistema de repetição são componentes na memória operacional. Os sistemas neurais constituem uma unidade de processamento de vários tipos de informação, sons, imagens e pensamento, mantendo disponíveis para serem utilizados em atividades, solução de problemas, raciocínio e a compreensão.

A neurociência tem um papel fundamental na explicação do desenvolvimento no período de alfabetização é um campo que estuda como funciona o sistema nervoso que é o principal responsável pelo aprendizado.

A neurociência está dividida em três áreas: neuropsicologia, neurofisiologia e neurociência cognitiva juntas buscam entender a mente humana e as melhores estratégias para melhorar seu processo de aprendizagem.

Na década de 1960 iniciou um debate no meio científico para unir neurociência e aprendizagem, mas ganhou força com as novas descobertas na área da neurociência cognitiva, mostrando-se eficaz na explicação de alguns aspectos relacionados na aquisição da leitura e escrita.

Ler não é uma tarefa natural para o processo de ensino de uma criança requer esforço cognitivo e exercício adequada e sistemática. A aprendizagem envolve vários processos visuais, fonológica, semânticos e linguístico, ativando diversas partes do cérebro da criança.

A leitura não é inata, todo o cérebro deve ser ensinado ler, pois a repetição levar a automacidade que resulta em leitores qualificados. A automacidade é uma ferramenta para a fluência e compreensão, não leitura rápida mais sim criar caminhos para que a leitura tenha um significado.

AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS DE IDADE

A área da neurociência é responsável por estabelecer como o cérebro é como o comportamento atua e como nos expressamos durante nosso cotidiano.

A primeira infância é crucial para o desenvolvimento futuros, é uma etapa importante para estabelecer determinadas habilidades fundamentais da criança.

O cérebro modifica-se ao longo do tempo essa mudança ocorre nas primeiras fases da vida é imprescindível conhecer os pontos de fragilidade da aprendizagem e observar os pontos fortes desenvolvidos pela criança, é um órgão que requer estímulo e conexão entre os neurônios pra que a alfabetização aconteça.

Para Malloy-Diniz et al. (2010, p. 342), “[...] a neurociência se preocupa com a complexa organização cerebral, que trata da relação entre cognição e comportamento e a atividade do SNC em condições normais e patológicas.” Nesta ótica, como pode ser conceituada a neurociência?

É importante afirmar que a neurociência é um campo que se ocupa em estudar o funcionamento do sistema nervoso, desvendando sua estrutura, o desenvolvimento e a aprendizagem humanos e as eventuais alterações que ocorrem ao longo da vida desde a primeira infância.

Buscamos conhecer, também, seus encantos, bem como desmistificar conceitos, objetivos e linguagens, adentrando em uma direção desafiadora no universo do aprender na Educação Infantil. Com isso, foi ficando mais claro que tomar posse do funcionamento cerebral é entender como o conhecimento se organiza, e, portanto, torna-se uma tarefa respeitável ao redimensionamento do ser humano (REZENDE, 2008).

Conhecer a neurociência pode ajuda o professor da Educação Infantil a entendermos melhor como acontecem às aprendizagens, dado que esse conhecimento pode subsidiar no sentido de saber como o cérebro aprende e assim dar uma conotação educacional, buscando quais são as melhores construções e articulações para que o estudante aprenda mais e melhor. Isso porque a aprendizagem está inteiramente relacionada ao desenvolvimento do cérebro e os estudos de Fischer e Rose (1998) sinalizaram que o cérebro é moldável aos estímulos da cultura. Isso porque o que temos nesse cenário é um entendimento de que há uma plasticidade cerebral em que os estímulos culturais colaboram para que os neurônios constituam novas sinapses, em outros termos, trata-se da ativação de sinapses tornando-as mais presentes.

A neurociência apresenta bases sólidas para a compreensão da aprendizagem principalmente na faixa etária de 4 e 5 anos, tendo como foco o debate acerca do sistema nervoso central. Dado que existe uma anatomia e uma fisiologia em um

cérebro que “desenvolve”. E isso dialoga com o debate educacional. Essa ciência pode ajudar a entender acerca da estrutura, funcionamento e patologias do desenvolvimento humano neste grupo etário no que diz respeito à percepção, à memória, ao humor, à atenção, ao sono e ao comportamento em geral. Oliveira escreve que a neurociência se constitui como a:

[...] ciência do cérebro e a educação como ciência do ensino e da aprendizagem e ambas têm uma relação de proximidade porque o cérebro tem uma significância no processo de aprendizagem da pessoa. Verdadeiro seria, também, afirmar o inverso: que a aprendizagem interessa diretamente o cérebro. (OLIVEIRA, 2017, p. 14).

Para o desenvolvimento de aprendizagem de crianças de 4 e 5 anos é importante destacar umas das áreas da neurociência definida como neurociência cognitiva que estuda como o sistema nervoso é alterado e atua durante o processo de aprendizagem, raciocínio, memória, entre outros. É voltada para o entendimento do desenvolvimento da capacidade cognitiva, na qual está envolvida a aprendizagem.

É nesse grupo etário também que a criança está pronta e precisa desenvolver habilidades. Por isso, é de suma importância falar de neurociência na educação infantil. Afinal, nesse momento, o cérebro está pronto para fazer novas sinapses, com muita eficiência. Essas, por sua vez, são resultado dos estímulos vindos do meio no qual a criança está inserida e permitem que o indivíduo desenvolva: o aprendizado; o raciocínio; as habilidades.

Como o cérebro está completamente aberto para aprender nessa fase, é importante que ele seja estimulado de forma eficiente e na quantidade adequada. Quando nem a família, nem a escola estão preparadas para isso, a criança acaba perdendo a maior janela de absorção de conhecimento que terá em toda a sua vida.

Vale destacar que é importante neste grupo etário o professor desenvolver atividades analisando os sete fatores neopsicomotores que são eles:

Tônus e Equilíbrio, para se trabalhar a psicomotricidade é necessário o envolvimento do equilíbrio, lateralidade, independência dos membros em relação ao tronco e entre si, controle respiratório e o controle muscular. (FILIPE, 2016)

Lateralidade é a maior eficiência de um dos lados do corpo quanto a certas funções. Em certas situações podemos perceber que um lado de nosso corpo possui mais resistência que o outro lado, quando jogamos uma bola testamos o lado direito

e esquerdo de cada braço e acabamos percebendo um lado possui mais resistência que o outro.

Noção de corpo. A orientação corporal é considerada um meio de comunicação consigo mesmo e com o meio que está localizada. Tendo uma boa orientação corporal terá uma boa evolução na motricidade, das percepções espaciais e temporais, e da afetividade. Engloba a imagem corporal e o conceito corporal como independência dos membros em relação ao tronco e entre si mesmo, acaba gerando uma autonomia e uma autoconfiança para o educando, pois ao dominar e ao conhecer seu corpo acaba gerando uma confiança em si de forma consciente. “o tronco é formado pelo pescoço, a nuca, o tórax, o dorso, a região glútea, o abdômen e o quadril.” (DIANA, 2010).

Espaço-tempo é importante para o desenvolvimento integral da criança e é pensando nisso que temos o tempo de rotina escolar trabalhada em equipe, para que possamos transmitir comodidade a nossas crianças como também os espaços que favorecem o crescimento, a identidade e a autonomia das crianças.

Estruturação espacial. A aprendizagem da organização espacial que necessita de uma combinação de situações e orientações, onde a criança possa aprender a dominar as atividades propostas.

Práxia global é de extrema importância para o desenvolvimento do corpo. Essa práxis global é considerada um todo, é o movimento de todo o corpo (correr, andar, saltar etc.).

Práxia fina é fundamental para o desenvolvimento dos pequenos músculos do nosso corpo. Essas habilidades se desenvolvem quando as crianças aprendem a usar os músculos das mãos, pulsos e dedos. As crianças desenvolvem habilidades motoras em ritmos diferentes.

Nesse sentido, apontamos estes fatores que possam influenciar no aprendizado das crianças de 4 e 5 anos. Podemos relacionar estes fatores narrados aqui como sinapses, as experiências no campo sensorial, a capacidade de dar atenção a fatos, pessoas e objetos, a estimulação para perceber, compreender comportamentos e ações, o desenvolvimento afetivo que permite um maior grau de envolvimento e interação, a maturação e a maturidade e a modificabilidade cognitiva.

AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM AUTISMO

O autismo, Transtorno do Espectro Autista (TEA), é uma condição caracterizada por comprometimento na comunicação e interação social, associado a padrões de comportamento restritivos e repetitivos. Quando se fala da neurociência dentro do espectro autista, se trata do estudo de todas as áreas ao qual podem estar afetadas pelo espectro, seja a área cognitiva, comportamental e social.

Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a falta de livros sobre o tema dificulta o acesso à informação na área, por esse motivo a escola tem um papel importantíssimo no processo de investigação diagnóstica, pois é no ambiente escolar que acontece o primeiro momento de interação social, com pessoas e longe dos pais, esse processo de adaptação não é nada fácil pra crianças normais e ainda mais pra crianças autistas.

Segundo Sales, (2018, p. 23).

“A escola deve conduzir o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças autistas fazendo interações entre os ambientes dos quais ela faz parte, e, fazendo-as conhecer a realidade existente na sociedade, proporcionando-lhes saber sobre a humanidade e as relações que a cercam”.

Criar e educar uma criança autista são um desafio tanto para pais, educadores, familiares, ou qualquer pessoa a sua volta, necessitam de uma abordagem adequada e eficaz e de muita paciência e determinação. Mas a cada dia podemos constatar que mesmo com as dificuldades, é possível que um indivíduo autista se desenvolva, supere suas dificuldades e consiga ter uma vida melhor e com mais autonomia.

A escola por sua vez, deve oferecer um ambiente educacional estruturado e propício para o desenvolvimento de uma criança autista, relacionando a educação com seu cotidiano e tornando familiar o ambiente para que assim ele possa se desenvolver e sempre respeitando suas particularidades.

Contudo, a neurociência está relacionada com a maneira que nosso cérebro produz os comportamentos de cada indivíduo, respeitando a sua individualidade e como as lesões presentes nele podem interferir no modo de agir de cada um. Ela explica como o nosso cérebro aprende.

Quando se trata do ensino de crianças autistas, muito se tem a fazer. Os profissionais da educação tendem a questionar-se sobre como desenvolver as habilidades dessas crianças e acabam por inverter os papéis, pois em hipótese alguma a criança pode ser submetida a se adequar a escola, é esta que deve se adaptar as necessidades de seus alunos, desenvolvendo estratégias de ensino que possibilitem o seu aprendizado, estimulando-os de maneira prazerosa e motivadora.

Quando se trata do ensino de crianças com deficiência, a muito que se discutir, desde a sua entrada e permanência na escola como também do seu desenvolvimento cognitivo, para isso precisa-se de professores capacitados e dispostos a contribuir para esse processo de inserção e permanência dessas no ambiente escolar, e que de fato ocorra a inclusão delas no meio.

Os autistas são crianças perfeitamente capazes de aprender, e jamais se deve pensar o contrário, elas precisam serem estimuladas de maneira diferenciadas, com instruções mais claras e direcionada individualmente a cada ser. Eles possuem muitas habilidades e que apenas precisam ser estimuladas através de estratégias eficazes, respeitando as suas especificidades e limitações.

AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A neurociência é uma área que estuda o sistema nervoso e sua relação com o comportamento humano, incluindo processos mentais, emocionais e cognitivos. Nos últimos anos, tem havido um interesse crescente em aplicar os conhecimentos obtidos pela neurociência ao campo da educação.

No contexto escolar, a neurociência pode fornecer informações valiosas sobre o funcionamento do cérebro e como ele se relaciona com a aprendizagem. Por exemplo, estudos mostram que o cérebro humano é capaz de mudar e se adaptar ao longo da vida, um processo conhecido como neuroplasticidade. Isso significa que as experiências de aprendizagem têm o potencial de alterar o cérebro e melhorar o desempenho acadêmico dos alunos. Norman Doidge (2007, p. 25) escreve: "O cérebro pode mudar sua própria estrutura e função através de atividade mental. A ciência da neuroplasticidade está nos mostrando a incrível capacidade de mudança do cérebro e seu potencial de crescimento ao longo da vida".

Estudos mostram que o cérebro humano é capaz de mudar e se adaptar ao longo da vida, um processo conhecido como neuroplasticidade. Isso significa que as experiências de aprendizagem têm o potencial de alterar o cérebro e melhorar o desempenho acadêmico dos alunos. De acordo com Ramalho e Gonçalves (2018), a neurociência oferece importantes contribuições para a compreensão dos processos de aprendizagem e para o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes. A compreensão da neuroplasticidade, por exemplo, sugere que o cérebro humano é capaz de se adaptar e mudar ao longo da vida, o que implica que a aprendizagem pode ocorrer de forma contínua e em qualquer idade. Além disso, a identificação de diferentes estilos de aprendizagem ajuda os professores a adaptar sua abordagem de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos.

Além disso, a neurociência pode fornecer informações sobre como os alunos processam e retêm informações. Por exemplo, sabe-se que a memória de longo prazo é fortalecida quando as informações são organizadas de maneira significativa e relevante para o aluno. Isso pode ter implicações importantes para o planejamento de atividades e lições em sala de aula.

Neste contexto, a presente pesquisa tem como objetivo investigar as contribuições da neurociência no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos dos anos finais do ensino fundamental. A partir de uma revisão bibliográfica cuidadosa, serão analisados os principais estudos e teorias que relacionam a neurociência à educação, bem como suas implicações para a prática pedagógica em sala de aula.

Acredita-se que essa pesquisa possa contribuir para uma melhor compreensão da relação entre neurociência e educação e, conseqüentemente, para aprimorar as práticas pedagógicas na educação básica.

A neurociência tem desempenhado um papel importante no entendimento do processo de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental. Através de estudos e pesquisas na área, foram identificadas diversas contribuições significativas que podem melhorar a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos.

Entre essas contribuições, destacam-se a compreensão da neuroplasticidade, que demonstrou que o cérebro humano tem a capacidade de se adaptar e mudar ao longo da vida, permitindo que a aprendizagem ocorra de forma contínua. Além disso, a neurociência revelou a importância da emoção na aprendizagem, demonstrando que a motivação, a curiosidade e a satisfação emocional são fatores importantes para o engajamento e o aprendizado dos alunos.

Segundo Cosenza e Guerra (2011), a neuroplasticidade é a capacidade do cérebro de mudar sua estrutura e função em resposta a experiências e estímulos do ambiente. Isso significa que o cérebro humano pode criar novas conexões neurais e modificar as existentes, permitindo que novas habilidades sejam aprendidas e retidas ao longo da vida. Dessa forma, os educadores podem utilizar estratégias pedagógicas que promovam a neuroplasticidade, como a prática frequente e a variedade de estímulos, para melhorar a aprendizagem e o desempenho dos alunos.

Além disso, a neurociência também tem mostrado a importância da emoção na aprendizagem. De acordo com Desautels (2018), quando as emoções são positivas e os alunos se sentem seguros e motivados, o cérebro é capaz de absorver e reter melhor as informações. Isso se deve ao fato de que as emoções positivas aumentam a liberação de neurotransmissores, como a dopamina e a noradrenalina, que estão envolvidos no processo de aprendizagem e memória. Por outro lado, emoções negativas, como o medo e a ansiedade, podem interferir na capacidade do cérebro de processar informações e reter conhecimento.

Portanto, a compreensão da neuroplasticidade e da importância da emoção na aprendizagem tem levado os educadores a adotarem uma abordagem mais holística e personalizada para o ensino, levando em conta as necessidades individuais dos alunos e promovendo um ambiente de aprendizagem positivo e acolhedor.

Outra contribuição relevante da neurociência é a compreensão do processo de memória, mostrando que a organização e a relevância das informações são fundamentais para o aprendizado e a retenção de conhecimento. Com base nesses estudos, os educadores podem utilizar estratégias pedagógicas mais eficazes para ensinar e reforçar conceitos importantes.

De acordo com Squire e Kandel (2000):

“A neurociência tem proporcionado uma compreensão mais profunda do processo de memória, mostrando que a organização e a relevância das informações são fundamentais para o aprendizado e a retenção de conhecimento. Estudos comprovam que a memória de longo prazo é mais efetiva quando as informações são organizadas de maneira significativa e relevante para o aluno, permitindo uma melhor compreensão dos conceitos e facilitando a recordação posterior. Essa compreensão da neurociência pode ser aplicada na prática pedagógica, auxiliando os educadores a desenvolverem estratégias mais eficazes para ensinar e reforçar conceitos importantes, favorecendo assim o processo de aprendizagem dos alunos”

As contribuições da neurociência são de grande importância para aprimorar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental. Ao entender melhor como o cérebro funciona e como os alunos aprendem, os educadores podem desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes e personalizadas, aumentando o engajamento e o desempenho dos alunos, que podem incluir:

Identificação de diferentes estilos de aprendizagem: A neurociência tem mostrado que existem diferentes estilos de aprendizagem, e que cada indivíduo pode ter uma maneira única de absorver informações. Isso significa que é importante para os professores entenderem esses diferentes estilos e adaptar sua abordagem de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos.

Estudos sobre neurociência da aprendizagem apontam para a existência de diferentes tipos de processamento de informação e preferências de aprendizagem, que podem influenciar o desempenho acadêmico dos alunos e a forma como eles se engajam com o conteúdo de ensino. A ideia de que existem diferentes estilos de aprendizagem é amplamente discutida na literatura acadêmica sobre neurociência e educação.

Entendimento do papel do ambiente na aprendizagem: A neurociência tem mostrado que o ambiente em que os alunos estão inseridos pode ter um impacto significativo em sua capacidade de aprendizado. Isso significa que é importante para os professores criarem um ambiente positivo e seguro em sala de aula, a fim de maximizar o potencial de aprendizagem dos alunos.

Uso de tecnologias para melhorar a aprendizagem: A neurociência tem demonstrado que o uso de tecnologias, como jogos educativos e simuladores virtuais, pode ajudar a melhorar a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental.

Identificação de estratégias eficazes de ensino: A neurociência tem mostrado que certas estratégias de ensino são mais eficazes do que outras. Por exemplo, a prática intercalada, que envolve alternar entre diferentes tópicos de estudo, pode ajudar a melhorar a retenção de informações. Da mesma forma, a aprendizagem baseada em projetos, que envolve trabalhar em projetos práticos em vez de apenas ler e ouvir palestras, pode ser mais eficaz para alguns alunos.

Identificação de problemas de aprendizagem: A neurociência também pode ajudar a identificar problemas de aprendizagem, como dislexia e TDAH. Ao entender melhor esses problemas e como eles afetam a capacidade de aprendizagem dos

alunos, os professores podem adaptar sua abordagem de ensino para atender às necessidades desses alunos e ajudá-los a alcançar seu potencial máximo.

Guerra (2015), destaca que a neurociência é uma ciência natural que busca entender a estrutura e o funcionamento neural, enquanto a educação visa criar estratégias pedagógicas, ambiente favorável, infraestrutura material e recursos humanos para o desenvolvimento de competências pelos aprendizes. O desenvolvimento do cérebro é tanto biológico quanto cultural, sendo que os contextos de vida desempenham um papel fundamental na organização e reorganização das redes neurais (LIBERATO; SILVA, 2015). Nesse sentido, compreender o funcionamento cerebral e as estratégias que favorecem seu desenvolvimento é de grande interesse para educadores, pais e todos os envolvidos no desenvolvimento humano. Cosenza e Guerra (2011) ressaltam que a neurociência é fundamental para compreender como a pessoa processa informações e armazena conhecimento, sendo merecedora de crédito pelos fundamentos neurocientíficos. A aprendizagem é a reorganização cerebral cotidiana, ou seja, a aquisição de novos conhecimentos e comportamentos que modificam a estrutura física do cérebro para torná-lo mais funcional. Os estímulos ambientais também são importantes para o aprendizado, pois levam os neurônios a gerarem novas sinapses, tornando-as mais acentuadas. A aprendizagem é um evento sináptico que produz modificações celulares e tem etapas de aquisição e consolidação. A plasticidade cerebral é responsável pelas modificações na estrutura e no funcionamento do cérebro, que são influenciadas pelas experiências e vivências dos indivíduos (ROTTA; OHLWEILLER; RIESGO, 2016).

DISLEXIA COMO DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

O que é aprender? Como o sistema nervoso central aprende? Por que o sistema nervoso central aprende? O que é plasticidade cerebral? Essas são as questões estudadas pela neurociência, importantes no planejamento e na condução dos processos educativos. Segundo Roberto Lenti (2010, p.650), a aprendizagem é “o processo de aquisição de novos conhecimentos que ficam na memória” e esse processo nos permite direcionar nosso mental e comportamental. A memória, por outro lado, constitui-se como “processo de arquivamento seletivo” das informações

aprendidas e que podem ser solicitadas sempre quando for necessário. (LENT, 2010, p. 650).

Lent também afirma que ler e escrever são formas de comunicação humana que "surgem da vida cultural e social" e que "é razoável supor que a leitura usa circuitos cerebrais existentes, talvez visando funções de discriminação visual. Muito complexo". Estudos de neuroimagem identificaram uma região de reconhecimento de palavras escritas localizada próxima à região de reconhecimento facial no lobo temporal, na região do sulco occipitotemporal do hemisfério esquerdo efinido por Lent como "um verdadeiro dicionário cerebral capaz de tradu-zir o significado das palavras da nossa língua." (LENT, 2010, p.700).

A leitura é um processo que envolve diversas funções cognitivas como percepção, atenção, memória e raciocínio. A leitura, além de regiões cerebrais específicas, ativa um grande número de circuitos neurais, o que possibilita o reconhecimento de letras, suas combinações em grafemas e palavras, fonemas e significados. Tudo isso em um milésimo de segundo. A leitura é um campo estudado pela neurociência, que carrega muitas informações e implicações pedagógicas. Stanislas Dehaene é um neurocientista que contribuiu significativamente para a compreensão dos processos de leitura. Ao contrário da fala, que é uma atividade natural, a leitura é uma habilidade que temos que aprender e não possui circuitos neurais especializados, mas aqueles circuitos especializados para outras funções, como a visão, são recrutados para aprender a ler. Portanto, aprender a ler pode ser mais ou menos difícil para os alunos, principalmente com dislexia, e sempre requer mediação social no processo.

Essa mediação social também se baseia na plasticidade do cérebro, que possibilita a reorganização dos circuitos neurais, que por sua vez cria uma estratégia compensatória para superar as dificuldades na aprendizagem da leitura, o que chamamos de reciclagem dos circuitos neurais. É importante observar que a aprendizagem da leitura pode variar ao longo do tempo dependendo do idioma de instrução, pois existem idiomas mais comuns como o português, o espanhol ou o italiano onde há uma maior correspondência entre fonemas e grafemas, durante as línguas. como o inglês retarda o processo de aquisição da leitura porque causa maiores irregularidades entre fonemas e grafemas. Os educadores devem considerar essas informações ao ensinar e aprender. (DEHAENE, 2015).

Lent define a neuroplasticidade como "a propriedade do sistema nervoso de mudar sua configuração morfológica ou fisiológica sob a influência dinâmica do ambiente". (LENT, 2010, p. 676) e acrescenta:

As células do sistema nervoso não são imutáveis, como se pensava há algum tempo, muito ao contrário, são dotadas de plasticidade. Isto significa que os neurônios podem modificar, de modo permanente ou pelo menos prolongado, a sua função e a sua forma, em resposta a ações do ambiente externo. A plasticidade é maior durante o desenvolvimento, e declina gradativamente, sem se extinguir, na vida adulta. Manifesta-se de várias formas: regenerativa, axônica, sináptica, dendrítica e somática. (LENT, 2010, P.676)

Do ponto de vista educacional, o conceito de plasticidade cerebral oferece a todos os alunos a oportunidade de melhorar por meio do esforço e da prática contínua. É responsabilidade de o professor acompanhar os alunos nesse processo de aprendizagem e crescimento ao longo de suas vidas.

As propriedades da neuroplasticidade estão diretamente relacionadas à progressão de certos distúrbios de aprendizagem, um dos quais é a dislexia. Sabemos que muitas áreas do cérebro estão envolvidas na formação da linguagem, por isso ela leva muito tempo para se desenvolver. Por exemplo, a leitura requer um bom relacionamento entre essas áreas do cérebro e a criança; para ler corretamente, você deve entender o idioma correto.

Na dislexia, o obstáculo mais significativo à leitura está relacionado à fala e à memória verbal. Para ler, devemos apreender a correspondência existente entre os sons da língua (fonemas) e os símbolos visuais que os representam (grafemas), e por isso as crianças disléxicas sofrem alterações estruturais no processamento sonoro e em algumas tarefas visuais.

Vários estudos mostram a importância do treinamento intensivo para crianças com dislexia. As consoantes são expandidas artificialmente usando programas de computador para separá-las. Em poucos meses, as crianças processam melhor os sons das palavras, mostrando uma clara integração audiovisual. Isso porque, após o treinamento, a ressonância magnética funcional mostra aumento da ativação de regiões cerebrais anteriormente hipofuncionais, como o córtex temporoparietal, que estão envolvidas no processamento fonológico.

Shaywitz (2006, p.143) afirma que "o objetivo principal é desenvolver a consciência fonêmica, a mais importante e, às vezes, a mais difícil das tarefas quando

se aprende a ler, sendo o fundamento de todo ensino subsequente de leitura e ortografia”.

No entanto, ensinar essa consciência fonológica requer persistência e episódios diários para manter a atenção da criança passo a passo. Primeiro encontrando rimas e depois comparando os sons das palavras. Mais tarde, aprendendo a formar palavras a partir de unidades silábicas. A neuroplasticidade permite fortalecer as áreas do cérebro relacionadas ao processamento da fala e, assim, superar as dificuldades associadas à dislexia. Além disso, foi confirmado que esse treinamento melhora a compreensão da linguagem, a memória e a leitura, o que mostra a importância de dedicar tempo para entender a linguagem falada e sua relação direta com o aprendizado da leitura.

Por outro lado, além da repetição, as atividades também devem ser motivadoras para atrair a atenção do aluno e com estímulos verbais versáteis, que possibilitem a ativação do hemisfério cerebral esquerdo significativamente menos ativo, crianças com dislexia entre as atividades. Isso porque o aluno com dificuldade de aprendizagem necessita do processo de inclusão e orientação em três etapas: processo de avaliação e diagnóstico, processo de intervenção fonoaudiológica e processo de inclusão escolar. Zorzi e Capellini (2009) apontam que um programa inclusivo “exige auxiliar o professor com sugestões de estratégias de sala de aula, como trabalhos em duplas ou em grupo e avaliação diferenciada”.

Porém, sabe-se que essas medidas compensatórias não eliminam completamente o transtorno, mas permitem grande evolução se implementadas com orientação adequada e prontidão do aluno.

AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM TDAH

TDAH (transtorno do déficit de atenção com hiperatividade). É um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância, e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida, portanto, é uma condição de vida e não doença.

Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade em que os portadores do TDAH tem alteração na região frontal, e as suas conexões com o resto do cérebro. A região frontal orbital é uma das mais desenvolvidas no ser

humano em comparação com outras espécies animais, e é responsável pela inibição do comportamento (isto é, controlar ou inibir comportamentos inadequados) pela capacidade de prestar atenção, memória autocontrole, organização e planejamento. O que parece estar alterado nesta região cerebral é o funcionamento de substâncias químicas, chamadas neurotransmissores (principalmente dopamina e noradrenalina) que passam informações entre as células nervosas (neurônios)

Faremos uma breve observação sobre neurociência e aprendizagem para entendermos melhor o funcionamento do cérebro, segundo estudos, a neurociência ajuda a entender, como o ser humano desenvolve capacidades de linguagem, criatividade e raciocínio, por meio do monitoramento da atividade cerebral de crianças e adolescentes ao realizarem tarefas cognitivas, que está associada ao processo de aprendizagem e elaboração do conhecimento, por meio da percepção, memória, pensamento e atenção. E em se tratando do TDAH, podemos afirmar que:

Esse transtorno impacta muito na aprendizagem, por conta da concentração, essa atenção muitas vezes, é voltada para coisas, objetos, ou situações fora do contexto ensino aprendizagem que ele (aluno) está inserido.

Na infância está muito associado a várias dificuldades, principalmente na escola, no relacionamento com outras crianças, professores e também com seus pais, pois não reconhecem regras e limites. Quando crianças os sintomas são mais visíveis e predominantes, justamente por não atenderem a determinados comandos, até mesmo por conta de sua impulsividade física, e mental, cerca de 70% dos casos, o transtorno continua na vida adulta.

Alguns sintomas mais comuns: instabilidade de atenção / tem dificuldade em prestar atenção na fala dos outros, frequentemente apresenta brancos durante uma conversa, exemplo a pessoa está explicando um assunto e no meio da fala esquece o que ia dizer. Tendência a interromper a fala do outro ex: no meio de uma conversa lembra-se de algo, e fala sem esperar o outro completar seu raciocínio. Desvia facilmente sua atenção quando recebe um pequeno estímulo. Desorganização cotidiana tende a se atrasar-se, ou faltar a compromissos.

Costuma cometer erros de fala, leitura ou escrita. Esquece uma palavra no meio de uma frase, pronuncia errado, ou come sílabas de palavras mais longas.

Quando se fala em pressa, rapidez, também pensamos que estes são sinônimas ao comportamento ansiosos de determinados indivíduos, que de fato também não deixa de ser um agravante nesse transtorno, pois em algumas situações

ocorre momentos constrangedores, quando esse indivíduo em momentos de discussão fala o que vem a mente, sem filtrar o que vai ser dito, sendo áspero, e bastante ofensivo em suas palavras. Ou seja não regula suas emoções.

Impaciência marcante no ato de esperar, ou aguardar algo, pegar filas enormes, muito tempo em ligações telefônicas, atendimentos demorados em estabelecimentos como lojas, e restaurantes, tornam-se até uma tortura.

O transtorno (TDAH) está diretamente relacionado com problemas de comportamento, queda na produtividade escolar, e dificuldade de adaptação. Esse transtorno é caracterizado pela presença da tríade, falta de atenção, impulsividade, e inquietação. As causas são variadas, e parecem resultar de uma combinação de fatores biológicos, ambientais, sociais e genéticos.

Na infância a desatenção característica do TDAH, causa uma série de dificuldade quando o assunto é assimilação do conteúdo escolar, a criança apresenta dificuldade de atentar-se a detalhes, seguir instruções, e finalizar atividades que requerem grande esforço mental.

Ainda assim, esse indivíduo sendo criança em idade escolar, ou até mesmo adulto, frequentemente, esquece atividades diárias, muda de assunto, distrai-se durante conversas, alterna as tarefas, e muda de foco com outros estímulos. Esses sintomas tornarão brandos, em questão da inquietude física, porém aparecerá no trabalho, como começar projetos e não concluir, chegar sempre atrasado nos lugares por desatenção, desistir no meio dos cursos de graduação, e começar outro, trocar de emprego com frequência, mudança de humor, consumismo alienado, dentre outros fatores que os afeta diretamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o avanço dos estudos na área da neurociência, tem se tornado cada vez mais evidente que o processo de aprendizagem dos alunos está intrinsecamente ligado ao funcionamento do cérebro e à interação do indivíduo com o ambiente que o rodeia. A compreensão desse processo tem permitido que os educadores desenvolvessem estratégias pedagógicas mais eficazes e adaptadas às necessidades de cada aluno, levando em conta aspectos como a memória, a atenção, a emoção e a motivação.

A neurociência também tem mostrado que o ambiente em que os alunos estão inseridos pode ter um grande impacto em sua capacidade de aprendizagem. Um ambiente de aprendizagem positivo e seguro, onde os alunos se sintam motivados e engajados, pode facilitar o processo de aprendizagem e torná-lo mais eficiente. Além disso, a neurociência tem mostrado que a plasticidade cerebral, ou seja, a capacidade do cérebro de se adaptar e mudar em resposta a estímulos externos e internos é um fenômeno que ocorre durante toda a vida. Isso significa que a aprendizagem não se limita aos anos de escola, mas é um processo contínuo que pode ser estimulado e aprimorado ao longo da vida.

A neurociência revela a importância dos fatores ambientais e educacionais na organização e funcionamento do sistema nervoso central, principalmente do cérebro, pois esses fatores estão relacionados à neuroplasticidade. Assim, a neuroplasticidade começou a se firmar no modelo educacional atual, que revela que o cérebro é maleável e que o treinamento mental pode modificá-lo, podendo afetar diferentes níveis do sistema nervoso, como neurônios, sinapses e circuitos neurais. Sabe-se agora que a neuroplasticidade não se limita ao estágio de desenvolvimento do sistema nervoso, mas ocorre ao longo da vida. Aprender no nível neuronal significa que os neurônios podem formar novas conexões como resultadas da experiência.

Dessa forma, os escritos da neurociência têm contribuído para uma compreensão mais completa para o desenvolvimento das aprendizagens e para o desenvolvimento de práticas educativas mais eficazes, que possam ajudar os estudantes a atingir seu potencial máximo e se tornarem cidadãos mais capacitados e engajados na sociedade com responsabilidade e cidadania. O objetivo deste artigo foi alcançado, porém, muitos estudos deverão ser desenvolvidos para expansão e novas perspectivas sobre a temática estudada.

REFERÊNCIAS

BELLONI, I. Magalhães, H. de; Sousa, L. C. De. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2001.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação: Como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

DESAUTELS, L. (2018). **The Role of Neuroscience in the Classroom**. Edutopia. Retrieved from <https://www.edutopia.org/article/role-neuroscience-classroom>. Acesso em: 22/03/2023.

DEHAENE, Stanislas. **Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula**. Siglo XXI Editores, (2015)

DEHAENE S. et al. (2015): "Illiterate to literate: behavioral and cerebral changes induced by Reading acquisition". *Nature Review Neuroscience* 16(4), 234-244.

DOIDGE, N. (2007). **O Cérebro Que Se Transforma: Como a Neuroplasticidade Pode Mudar Nossas Vidas**. Editora Objetiva.

GUERRA, Leonor. **O diálogo entre a neurociência e a educação: Da euforia aos desafios e possibilidades**. Interlocução, [S.l.], 2015.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado; Terán, Nora Espinosa. **Dificuldades de Aprendizagem: Detecção e Estratégias de Ajuda**. Grupo Cultural, S.a, 2018.

LENT, Roberto. **Cem Bilhões de Neurônios?** Conceitos Fundamentais de Neurociência - 2ª edição. Atheneu, 2010.

LIBERATO, Aline; SILVA, Ana Lúcia. **Processos do aprender: As contribuições da neurociência para a formação de professores da educação infantil**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. Anais do evento. Curitiba: EDUCERE, 2015. p. 1102.

MALLOY-DINIZ, L. F., Fuentes, D., Mattos, P., & Abreu, N. (2010). **Avaliação Neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed.

OLIVEIRA, Eneida; TESTAGROSSA, Jozélia. **Os sujeitos aprendentes, as aprendizagens e a epistemologia convergente: Intersecções e análises**. 2017. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Psicopedagogia) – Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, Bahia, 2017.

RAMALHO, R., & Gonçalves, A. M. (2018). **Neurociência e Educação: Contribuições da pesquisa em neurociência para o contexto educacional**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(1), 178-194.

ROTTA, Newra; BRIDI FILHO, César; BRIDI, Fabiane (Org.). **Neurologia e aprendizagem: Abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

ROTTA, Newra; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar (Org.). **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016

SALES, Gutemberg Martins de Sales. **Neurociência num Estudo Sobre o Autismo**. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 03, Ed. 07, Vol. 04, pp. 5-19, Julho de 2018. ISSN:2448-095.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a Dislexia**: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura; tradução FIGUEIRA, Vinicius. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TOPCZEWSKI, Abram. **Dislexia, como lidar?** São Paulo: All Print Editora, 2010.

ZORZI, Jaime Luiz; CAPELLINI Simone Aparecida. **Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem**. 2^o edição. São José dos Campos: Pulso, 2009.

Capítulo 3
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Felipe Irma Bezerra
Vanessa Pereira Jorge
João Pedro Rocha
Samyra Dias Ribeiro
Indara Izquierdo Soto

EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Felipe Irma Bezerra

*Acadêmico de engenharia civil, UFT Palmas, Tocantins,
felipe.bezerra@mail.uft.edu.br*

Vanessa Pereira Jorge

*Acadêmica de engenharia civil, UFT Palmas, Tocantins,
vanessa.jorge@mail.uft.edu.br*

João Pedro Rocha

*Acadêmico de engenharia civil, UFT Palmas, Tocantins,
joão.viana@mail.uft.edu.br*

Samyra Dias Ribeiro

*Acadêmica de engenharia civil, UFT Palmas, Tocantins,
samyra.dias@mail.uft.edu.br*

Indara Izquierdo Soto

*Doutora em Engenharia Civil, UFT Palmas, Tocantins,
indaritasi@uft.edu.br*

RESUMO

A educação científica é de suma importância para o desenvolvimento de um País. Atualmente no Brasil o estímulo à ciência é insuficiente, tendo em vista que o interesse dos jovens por essa área tem diminuído drasticamente ao longo dos anos. Uma das áreas que se apoia no conhecimento científico para exercer suas funções e atua diretamente como agente transformador de uma nação é a Engenharia. Esta por sua vez vem sendo preterida em função de outras áreas, sendo muitas vezes nem cogitada pelas mulheres, como mostram os dados de ingressos nos cursos de engenharia. Este projeto tem o objetivo de fomentar o interesse dos alunos da educação básica pública pela ciência, especificamente pelas áreas de Engenharia, divulgar a engenharia como profissão e mostrar que a mesma pode ser praticada por todos os gêneros. Para isso os alunos da Liga Acadêmica de Engenharia Civil (LIACC), do curso de Engenharia Civil da Universidade Federal do Tocantins (UFT) levarão palestras sobre o tema para as escolas públicas da cidade de Palmas,

Tocantins. Como resultado, e considerando a atual deficiência do ensino público em estimular de maneira eficaz o interesse pela ciência, foi possível com o projeto gerar na comunidade o interesse pela ciência e apresentar a engenharia como profissão receptiva para todos os gêneros.

Palavras-chave: Conhecimento científico. Ensino fundamental. Engenharia civil. Rede pública.

ABSTRACT

Scientific education is of paramount importance for the development of a country. Currently, in Brazil, the stimulus to science is insufficient, considering that the interest of young people in this area has drastically decreased over the years. One of the areas that relies on scientific knowledge to perform its functions and acts directly as a transforming agent of a nation is Engineering. This, in turn, has been neglected due to other areas, and is often not even considered by women, as shown by data on enrollment in engineering courses. This project aims to encourage the interest of public basic education students in science, specifically in the areas of Engineering, publicize engineering as a profession and show that it can be practiced by all genders. To this end, students from the Civil Engineering Academic League (LIACC), from the Civil Engineering course at the Federal University of Tocantins (UFT) will take lectures on the subject to public schools in the city of Palmas, Tocantins. This project is currently in execution and the lectures are expected to start at the end of October. It is expected to reach about 100 students from the municipal public network of Palmas with this project. As a result, and considering the current deficiency of public education in effectively stimulating interest in science, it was possible with the project to generate interest in science in the community and present engineering as a receptive profession for all genders.

Keywords: Scientific knowledge. Elementary School. Civil Engineering. Network public.

INTRODUÇÃO

O conhecimento científico é fundamental para que se possa compreender a importância da ciência no cotidiano. Aplicada em um contexto infantil, a educação científica tem o poder de apresentar conceitos novos e de estimular a observação e o questionamento, de modo a compreender a dinâmica do mundo em que estão inseridos.

Roitman (2007) cita como exemplo de ação para a construção de uma revolução da educação científica no ensino fundamental do Brasil, a presença de pesquisadores e estudantes nos ambientes escolares, realizando palestras e experimentos, com o intuito de induzir o entusiasmo dos estudantes.

Outro ponto a se destacar é a participação feminina na ciência, Bolzani (2017) apresenta em seu trabalho que a participação em áreas tradicionalmente tidas como

masculinas, apesar do avanço, continua com distribuição desigual. Em ciências agrícolas, ciências exatas e engenharias a participação feminina é de 36%, 32% e de 39% respectivamente.

Um dos profissionais que se apoia no conhecimento científico para desenvolver as suas atividades é o Engenheiro. A engenharia atua como um agente transformador do conhecimento científico, gerando produtos e/ou tecnologias para benefício dos seres humanos. Desta forma, o primeiro contato do estudante de engenharia é com disciplinas práticas e teóricas relacionadas à física e química, objetivando a aplicação destes conceitos nas atividades cotidianas.

Tendo em vista a deficiência do ensino atual em estimular de maneira eficaz o interesse pela ciência e o potencial do estudante de engenharia em fornecer aplicações práticas da ciência, este Projeto de extensão objetiva a inserção dos estudantes da Liga Acadêmica de Engenharia Civil da UFT nas escolas de ensino fundamental da rede pública de Palmas para despertarem nos alunos o interesse pela ciência e apresentarem a engenharia como profissão receptiva para todos os gêneros.

Objetivo

O objetivo do projeto é apresentar a Engenharia Civil aos alunos do ensino básico da rede pública da cidade de Palmas-TO, destacando a importância do conhecimento científico para o desenvolvimento das atividades do profissional no cotidiano. Dessa forma, os objetivos específicos são:

- Despertar o interesse dos alunos pela ciência;
- Divulgar a engenharia como profissão e como agente transformador da ciência;
- Mostrar que a engenharia pode ser praticada por todos os gêneros;
- Explorar o potencial dos alunos da Liga Acadêmica de Construção Civil da UFT no contexto social.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do projeto foram escolhidas escolas da rede municipal de Palmas que possuam turmas de ensino fundamental. Após a seleção, foi realizado

o contato para o agendamento da execução do projeto. A execução da ação seguirá as seguintes etapas:

- Aplicação de questionário para avaliar o interesse do público-alvo sobre ciência e engenharia;
- Realização de apresentações didáticas sobre a Engenharia Civil e as suas áreas de atuação;
- Apresentar resultados de pesquisa desenvolvidos pela Liga Acadêmica de Construção Civil;
- Aplicação de questionário para avaliação do impacto da apresentação.

As apresentações didáticas foram feitas utilizando ferramentas de mídia para explicar as áreas de atuação e possibilidades dentro da engenharia civil, também serão utilizados projetos impressos, projetos com visualização 3D e amostras físicas de materiais utilizados na construção civil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo a Academia Brasileira de Ciências (2009), o ensino da Ciência – compreendendo os preceitos da Ciência, Matemática e Tecnologia – deve ajudar os alunos a desenvolverem os conhecimentos e hábitos da mente imprescindíveis para a formação de cidadãos capazes de pensar criticamente e enfrentar os desafios da vida. Deve também prover aos mesmos as condições necessárias para o pleno exercício da cidadania, visando a construção e defesa de uma sociedade justa e democrática. O futuro do Brasil – sua habilidade de promover o desenvolvimento social e econômico e de criar uma sociedade justa – depende, em grande parte, da capacidade de se garantir uma educação de qualidade para o conjunto das crianças em idade escolar.

O ensino de ciências, segundo SCHEID (2018) deveria ser bem mais amplo, pois seria importante trabalhar com os modos de elaboração do conhecimento, das mudanças que ocorreram ao longo do tempo e da maneira que estão relacionadas com a sociedade em sua época. Isso nos mostra que o ensino de ciências possui um sentido vasto e interligado, esse ensino não está preso dentro de si, ele se relaciona

com todas as esferas sociais, com a nossa rotina, e de forma análoga ocorre com a própria atividade científica.

SCHEID (2018), afirma ainda que a educação científica e tecnológica possibilita colocar os alunos como protagonistas, ensina-os de forma natural a tomar decisões sobre qual caminho é o melhor a ser seguido, fazendo-os ter iniciativa e os instruindo a ter discernimento diante das adversidades que aparecem dentro das experiências em sala de aula. Ocasionalmente esse aprendizado reflete não só na forma em que o aluno encara suas aulas na escola, mas também na forma em que encara o conhecimento e as adversidades que surgem ao longo de sua vida.

A professora da UNESP Vanderlan Bolzani traz à tona a questão da participação feminina na ciência, assunto que tem sido objeto de estudos e discussões mundiais e se mantém atual. Segundo ela, embora o número de mulheres supere o de homens em muitas disciplinas científicas nos cursos de graduação, ao começarem suas carreiras como cientistas ou em outra profissão elas se deparam com várias barreiras, muitas até hoje intransponíveis. No caso do cenário europeu a que o artigo se reporta, a análise olha sobretudo para as carreiras científicas dentro da indústria. Um dos vários aspectos destacados aponta para o fato de que as carreiras de pesquisa científica são regidas por contratos de curto prazo, com baixa segurança de emprego, o que criaria um impasse entre a carreira e a maternidade.

BOLZANI (2017), afirma:

O fenômeno da representação desigual das mulheres nas carreiras científicas de forma geral, e mais especificamente no campo conhecido como STEM (da sigla em inglês para science, technology, engineering and mathematics), está presente tanto nos países de economias avançadas como nas economias em desenvolvimento. E continua sendo um desafio para educadores e formuladores de políticas públicas. Segundo dados do governo dos Estados Unidos para 2013, apesar de as mulheres constituírem 46% da força de trabalho no país, elas ocupavam apenas 27% dos postos em ciência e engenharia e 12% no segmento exclusivo de engenharia. São números que representam um avanço em relação aos anos anteriores, mas revelam também a dificuldade que ainda existe em vencer as barreiras das estruturas tradicionais. (BOLZANI, 2017).

RESULTADOS

A ação de extensão contribuiu para a transformação social dos envolvidos. Compartilhar com os alunos da rede pública a experiência dos acadêmicos no ensino

superior, principalmente em cursos de ciências exatas, foi importante para fomentar o interesse dos alunos por uma profissão que é um agente transformador social, como a Engenharia.

Também foi possível desmistificar as ciências exatas como sendo uma opção apenas para pessoas do sexo masculino. Outro ponto importante que foi possível esclarecer são as possibilidades e auxílios que as universidades oferecem a alunos do ensino de rede pública. É uma realidade que esta parcela da população, a qual possui uma maior fragilidade econômica, não chega até o nível superior. Um dos objetivos atendidos durante a ação foi esclarecer que as instituições possuem recursos para garantir a permanência de alunos de baixa renda na universidade e democratizar o acesso ao ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto teve a participação de 10 organizadores, entre discentes e professores extensionistas, cerca de 100 ouvintes. O público participante foram exclusivamente alunos da rede pública de ensino da cidade de Palmas. O objetivo era de que essa parcela de alunos, que por muitas vezes não chegam até o ensino superior, pudesse conhecer o poder transformador do conhecimento científico e as oportunidades que possuem em uma universidade federal. Também foi dada uma atenção especial ao curso de graduação em Engenharia Civil, tirando dúvidas e curiosidades sobre o curso.

O projeto de extensão Educação Científica no Ensino Fundamental mostrou resultados e contribuições para os alunos da liga acadêmica de construção civil. A interação universidade e comunidade externa é de suma importância para que mais pessoas tenham interesse e ingressem nos cursos de graduação de Engenharia. Para a comunidade externa também é muito importante estreitar os laços da Universidade Pública com o público que mais necessita desta. O presente projeto se orgulha de sanar as dúvidas acerca da universidade e deixar claro que as ciências exatas estão ao alcance da população aqui na UFT, seja você homem ou mulher.

REFERÊNCIAS

SCHEID, Neusa Maria John. História da Ciência na educação científica e tecnológica: contribuições e desafios. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**, v. 11, n. 2, p. 233-248, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/8452/pdf>>.

DAVIDOVICH, L. **Educação científica**. Associação Brasileira de Ciências. Disponível em: <<https://www.abc.org.br/nacional/grupos-de-trabalho/educacao-cientifica/>>.

BOLZANI, Vanderlan da Silva. **Mulheres na ciência: por que ainda somos tão poucas?**. Cienc. Cult., São Paulo, v. 69, n. 4, p. 56-59, out. 2017. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252017000400017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 set. 2022.

Capítulo 4
FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO AO ALEITAMENTO
MATERNO EXCLUSIVO EM PREMATUROS: UMA REVISÃO
DE LITERATURA

Rita de Cássia Medeiros Raphael
Tatiana Costa Viana Campos
Vivian Inácio Zorzim

FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO AO ALEITAMENTO MATERNO EXCLUSIVO EM PREMATUROS: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Rita de Cássia Medeiros Raphael

*Auxiliar de enfermagem, graduando em enfermagem,
e-mail: rita.cmc30@gmail.com.*

Tatiana Costa Viana Campos

*Técnico de enfermagem, graduando em enfermagem,
e-mail: tatianacvs@hotmail.com.*

Vivian Inácio Zorzim

Enfermeira, mestre em enfermagem, e-mail: vivian.zorzim@unasp.edu.br

RESUMO

Introdução: Amamentação é um ato de amor que além de nutrir a criança, a mãe cria um vínculo único e singular com seu filho. Interfere positivamente no seu desenvolvimento emocional, cognitivo, nutricional, imunológico, e para a mãe contribui para sua saúde psicológica. **Objetivo(s):** Descrever os fatores de risco e proteção para ao aleitamento materno exclusivo em recém-nascidos prematuros. **Metodologia:** Revisão de literatura sistemática, foi efetuada uma busca na literatura no primeiro semestre de 2022, na base de dados da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), tendo como descritores padronizados pelo Decs: aleitamento, desmame e prematuro, a pesquisa foi realizada com 10 referências bibliográficas. **Resultados:** Dentre os pontos positivos tem a idade materna, rede de apoio familiar, acolhimento do serviço profissional, adesão ao pré-natal, acompanhamento pós alta hospitalar como fator de proteção. E de risco bicos artificiais, profissionais e estrutura, retorno ao trabalho, tabagismo, baixo peso ao nascer, internação na UTI neonatal, parto cesariano, dificuldades de pega/sucção conduz ao abandono do aleitamento materno exclusivo. **Análise de dados:** É identificado através dos estudos que ações que promovam o contato pele a pele, favorecem o vínculo tão necessário para o desenvolvimento através do aleitamento materno exclusivo entre mãe e recém-nascido prematuro. Acolher a puérpera de forma individual e integral se atentando as suas necessidades e fragilidades, dando a ela esse suporte com assistência holística para que a mesma desenvolva a segurança e paciência ao lidar com seu prematuro. **Considerações finais:** Segundo a literatura é identificado que existe uma dificuldade em amamentar sem manejo adequado, a falta de orientação, de acolhimento, uma equipe bem-preparada pronta para esclarecer as dúvidas, de acabar as inseguranças, de propor uma solução, que a adesão ao pré-natal e acompanhamento pós alta são primordiais

para a eficácia do aleitamento materno exclusivo, que utilizando as ferramentas corretas é possível enfrentar as dificuldades que surgirem.

Palavras-chave: aleitamento. desmame. prematuro.

ABSTRACT

Introduction: Breastfeeding is an act of love that, in addition to nourishing the child, the mother creates a unique and unique bond with her child. It positively interferes with their emotional, cognitive, nutritional, immunological development, and for the mother it contributes to their psychological health. **Objective(s):** To describe the risk and protective factors for exclusive breastfeeding in premature newborns. **Methodology:** Systematic literature review, a literature search was carried out in the first half of 2022, in the Virtual Health Library (VHL) database, using Decs as expressive descriptors: breastfeeding, weaning and premature, the research was carried out with 10 bibliographical references. **Results:** Among the positive points are maternal age, family support network, professional service reception, adherence to prenatal care, post-hospital discharge follow-up as a protective factor. And artificial teats, professionals, and structure, return to work, smoking, low birth weight, hospitalization in the neonatal ICU, cesarean delivery, latch/sucking difficulties led to the abandonment of exclusive breastfeeding. **Data analysis:** It is identified through studies that actions that promote skin-to-skin contact, favor the bond so necessary for the development through exclusive breastfeeding between mother and premature newborn. Welcoming the puerperal woman in an individual and integral way, paying attention to her needs and the elderly, giving her this support with holistic assistance so that she develops security and patience when dealing with her premature birth. **Final considerations:** According to the literature, it is identified that there is a difficulty in breastfeeding without proper management, lack of guidance, reception, a well-prepared team ready to clarify doubts, to end insecurities, to propose a solution, that adherence prenatal and post-discharge follow-up are essential for the effectiveness of exclusive breastfeeding, that using the correct tools it is possible to face the difficulties that arise.

Keywords: breastfeeding. weaning. premature.

1. INTRODUÇÃO

1.1. Amamentação

O aleitamento materno exclusivo (AME) é definido como a oferta de leite materno de forma exclusiva até os seis meses de vida, sem adição de outros alimentos líquidos ou sólidos, com exceção de gotas ou xaropes de vitaminas e medicamentos. Neste sentido, a introdução de outros alimentos antes desse período caracteriza a interrupção precoce do aleitamento materno exclusivo (BRASIL, 2009).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Ministério da Saúde preconizam o aleitamento materno exclusivo (AME) até o sexto mês de vida da criança, dando-lhe a seguinte definição: "receber apenas leite da mãe ou do leite humano, e não outro

líquido ou sólido, exceto vitaminas, minerais e medicamentos”. A definição de aleitamento materno (AM) é classificada quando a criança recebe leite materno (diretamente da mama ou ordenhada), independentemente de receber ou não outros tipos de alimentos, e a não amamentação é definida pela criança que não recebe leite materno (MONTEIRO,2017).

O UNICEF estima que quase metade das mortes infantis com menos de um ano de idade ocorre na primeira semana de vida (49,4%). Para tanto, aponta que se introduzido o leite materno logo após o nascimento, pode-se reduzir consideravelmente a mortalidade neonatal, que é a morte que acontece até o 28º dia de vida da criança (65,6%). E, ainda acrescenta, que se esse aleitamento continua sendo ofertado para a criança até o sexto mês de vida pode evitar anualmente 1,3 milhões de mortes na faixa etária até 5 anos. (UNICEF-BRASIL, 2022).

Estima-se que a ampliação da amamentação para um nível quase universal poderia prevenir cerca de 823.000 mortes anuais em crianças menores de cinco anos, o que representaria uma redução de 15,5% dos óbitos anuais nesta faixa etária. Além disso, poderia se evitar cerca de 20.000 mortes anuais por câncer de mama, correspondendo a uma diminuição de 3,2% das mortes por este tipo de câncer (PINTO, 2021).

O período entre o nascimento e os dois anos de idade é muito crítico para a promoção do crescimento, da saúde e desenvolvimento ótimos. O aleitamento materno é uma ferramenta privilegiada para assegurar às crianças os melhores resultados possíveis e transitar com êxito esse período tão vulnerável da vida, de maneira a contribuir com um melhor desempenho nas etapas seguintes, auxiliando, também, na prevenção de doenças na infância e na idade adulta. (PASSANHA; CERVATO-MANCUSO; SILVA, 2010)

A amamentação deve ser propiciada ainda na sala de parto ou no centro cirúrgico, desde que ambos, mãe e filho, estejam bem, aproveitando o momento em que mãe e bebê estão alerta e interagindo. O contato pele a pele precoce entre mãe e bebê também está associado a uma melhor interação entre a díade, maior duração da amamentação, níveis mais altos de glicemia, melhor controle da temperatura do recém-nascido, e o desaparecimento do choro da criança quando no colo de sua mãe. Além disso, há indicação de que existe uma associação entre amamentação precoce e amamentação exclusiva (PEREIRA et al., 2013).

1.2. Prematuridade

É considerado prematuro — também chamado de recém-nascido pré-termo — todo bebê que nasce antes da 37ª semana de gestação. A nutrição adequada é importantíssima para o prematuro, sendo o leite materno fundamental para a boa evolução. Em recém-nascidos prematuros com necessidades nutricionais especiais.

A prematuridade associada à necessidade de internação em Unidade de Terapia Intensiva (UTI) caracteriza-se como uma das condições que, associada a outros fatores determinantes e condicionantes, pode interferir na interação mãe-bebê devido ao distanciamento do binômio e interferir negativamente no processo de amamentação (CRUZ; SEBASTIÃO, 2015).

Pesquisas revelam pouco sucesso do aleitamento materno exclusivo em recém-nascidos prematuros devido às barreiras hospitalares, à imaturidade fisiológica e neurológica do prematuro, à falta de orientação e à insegurança materna em lidar com seu filho, hipotonia muscular, hiper-reatividade aos estímulos do meio ambiente, inadequação das funções de sucção-respiração-deglutição, fatores culturais (uso de chupeta e mamadeira) e crenças, a promoção comercial de fórmulas lácteas infantis, o trabalho materno fora do lar, a falta de informação a respeito do aleitamento materno e as práticas inadequadas dos profissionais de saúde. Um número grande de prematuros que se encontram internados em Unidades de Terapias Intensivas Neonatais não recebem leite de sua própria mãe, sendo estes privados da melhor possibilidade de nutrição e proteção (SILVA, 2013).

1.3. Tipos de Amamentação:

É muito importante conhecer e utilizar as definições de aleitamento materno adotadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e reconhecidas no mundo inteiro (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2007a). Assim, saber os tipos de aleitamento materno ajudará a mãe.

Os tipos de aleitamento materno costuma ser classificado em cinco tipos:

Aleitamento materno exclusivo: É quando a criança recebe somente leite materno, direto da mama ou ordenhado, ou leite humano de outra fonte, sem outros líquidos ou sólidos, com exceção de gotas ou xaropes contendo vitaminas, sais de reidratação oral, suplementos minerais ou medicamentos.

Aleitamento materno predominante: É quando a criança recebe, além do leite materno, água ou bebidas à base de água (água adoçada, chás, infusões), sucos de frutas e fluidos rituais.

Aleitamento materno: É quando a criança recebe leite materno (direto da mama ou ordenhado), independentemente de receber ou não outros alimentos.

Aleitamento materno complementado: É quando a criança recebe, além do leite materno, qualquer alimento sólido ou semi-sólido com a finalidade de complementá-lo, e não de substituí-lo. Nessa categoria a criança pode receber, além do leite materno, outro tipo de leite, mas este não é considerado alimento complementar.

Aleitamento materno misto ou parcial: É quando a criança recebe leite materno e outros tipos de leite.

Sem dúvida alguma, o leite materno é o melhor alimento do mundo.

1.4. Impacto do desmame

O desmame precoce pode causar graves prejuízos à saúde dos lactentes, pois os alimentos introduzidos são inadequados do ponto de vista nutricional e expõe a criança a organismos infecciosos, causando reflexos no desenvolvimento infantil.

1.5. Problema de pesquisa

Quais os fatores de proteção e risco ao aleitamento materno exclusivo no prematuro, descritas na literatura científica publicada nos últimos dez anos.

1.6. Objetivo

Identificar os fatores de risco e proteção ao aleitamento materno exclusivo em recém-nascidos prematuros, segundo revisão da literatura.

2. METODOLOGIA

2.1. Tipo de estudo

Foi realizado uma revisão de literatura sistemática, que visa mostrar quais fatores que levam ao abandono do aleitamento materno exclusivo em prematuros.

2.2. Bases Informacionais

Foi efetuada uma busca na literatura no primeiro semestre de 2022, na base de dados da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), tendo como descritores padronizados pelo Decs: aleitamento, desmame e prematuro. Estas palavras chaves permitiram resgatar 73 artigos.

2.3. Métodos

Os critérios de inclusão foram: artigos originais em português, inglês e espanhol, com texto completos, que contemplassem o objetivo da pesquisa, de acesso gratuitos disponibilizados e online, publicados nos últimos dez anos (2012 a 2022), em que os participantes fossem a puérpera e prematuros, estudos que reportassem pesquisas qualitativas. Após a aplicação destes critérios os resultados de artigos excluídos foram de 48, no entanto foram reduzidos em 25.

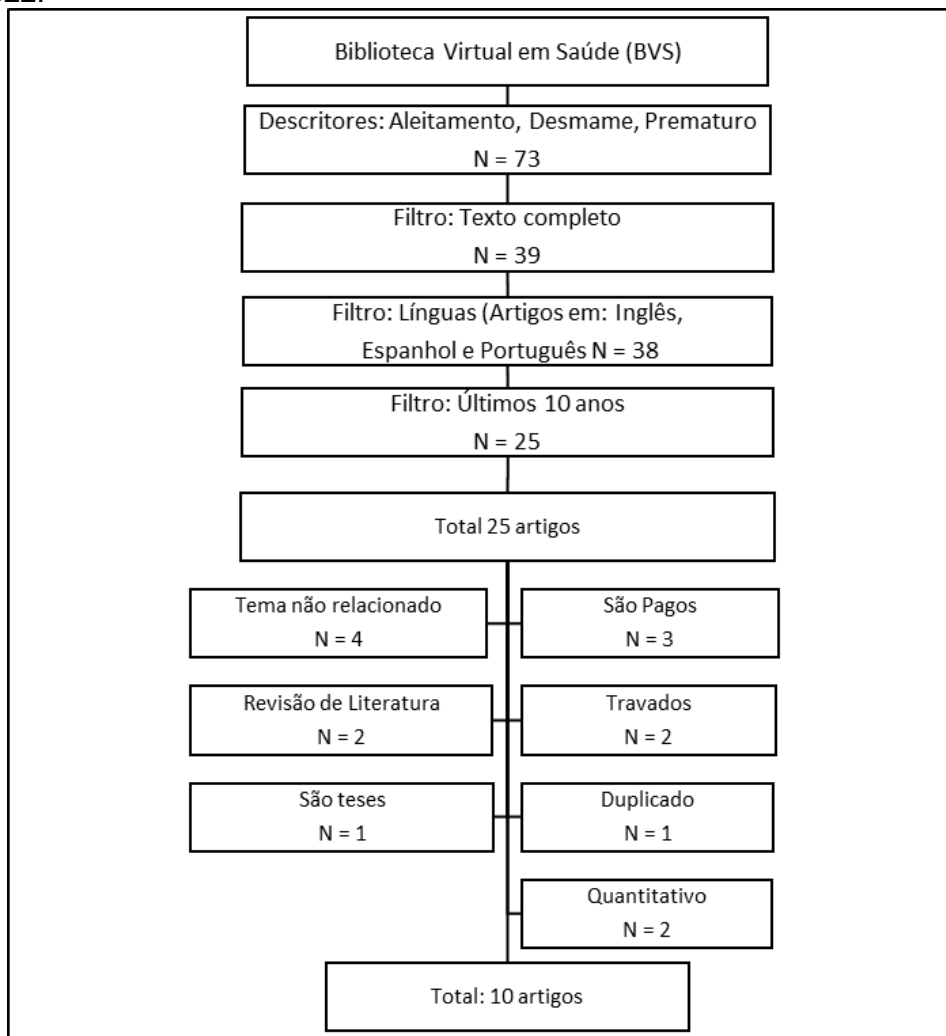
Os critérios de exclusão: artigos duplicados, artigos pagos, artigos de reflexão, artigos travados, livros, teses, dissertações, revisão de literatura, com divergência de autoria ou que tratassem de temas não relacionados. Como buscou-se compreender a opinião ou pensamento dos participantes, foram também excluídos os estudos quantitativos.

Após uma segunda leitura na íntegra dos artigos elegíveis, foram excluídos outros 15 artigos que não atenderam os critérios de inclusão e os de caráter quantitativos que não foram excluídos na primeira seleção, a pesquisa foi realizada com 10 referências bibliográficas.

Para interpretação dos dados e análises dos artigos foi realizado a síntese das informações extraídas dos artigos selecionados, buscando identificar quais fatores que levam ao abandono do aleitamento materno exclusivo. Cada artigo selecionado foi analisado considerando-se as seguintes informações: bases de dados em que o texto foi encontrado, ano de publicação e país de origem, periódico, título dos artigos, local da pesquisa e metodologia aplicada, percepções, atitudes e quais fatores que levam ao abandono do aleitamento materno exclusivo.

Após análise dos artigos selecionados para essa revisão da literatura, seguem os resultados agrupados e a discussão segundo a literatura.

Fluxograma 1 - Seleção de artigos sobre fatores de proteção e risco ao aleitamento materno exclusivo em prematuros, conforme as bases de dados selecionadas, São Paulo, SP, Brasil, 2012 - 2022.



Fonte: Elaborado pelos autores

Os artigos e dados extraídos são apresentados em dois quadros, Quadro 1 aborda caracterização dos estudos e Quadro 2 caracterizando os estudos segundo, título, autores e resultados.

Quadro 1- Caracterização dos estudos segundo base de dados, ano, país, periódico e setor de pesquisa. São Paulo, SP, Brasil, 2022.

Nº	Base de dados	Ano/País	Periódico	Setor (local da pesquisa)
1	Lilacs	2019/BR	Res. Bras. Saúde mater. Infantil(online)	Ambulatório de acompanhamento puerperal de 2 maternidades de Goiânia/GO
2	Lilacs	2020/BR	ACM arq. catarin. med	Hospital da rede pública de saúde em Maceió/AL
3	Lilacs	2020/BR	Rev. CEFAC	Hospital Amigo da Criança que integra a Rede de Atenção à Saúde de São Paulo/SP

4	Lilacs	2019/BR	<u>Cogit. Enferm. (Online)</u>	Maternidade pública, referência para gestação de risco do Paraná
5	Lilacs	2019/BR	Rev. gaúch. enferm	2 Hospitais Amigos da Criança, na cidade de Recife/PE
6	Lilacs	2017/BR	<u>Online braz. j. nurs. (Online)</u>	Unidade neonatal de 2 hospitais do Paraná
7	Lilacs	2015/BR	<u>Rev. CEFAC</u>	Maternidade Escola Santa Mônica, Maceió/AL
8	Lilacs	2015/BR	<u>Rev. eletrônica enferm</u>	Ambulatório Londrina-PR
9	Lilacs	2015/BR	Texto & contexto enferm	Unidade de Terapia Intensiva Neonatal e Ambulatório de Follow-up de Montes Claros - MG
10	Lilacs	2015/BR	Rev. APS	Maternidade pública do município de Contagem/ MG
11	Lilacs	2013/BR	Rev. CEFAC	Maternidade Escola Santa Mônica, Maceió/AL

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 2 - Caracterização dos estudos segundo, título do artigo, autores e resultados publicados entre 2012 e 2022. São Paulo, SP, Brasil, 2022

Título do artigo	Autores	Tipo de estudo	Resultados
Avaliação da autoeficácia para amamentação e seus fatores associados em puérperas assistidas no sistema público de saúde no Brasil	Pinto, Sebastião Leite; Barruffini, Ana Carolina Cárnio; Silva, Vanessa Oliveira; Ramos, Jéssica Encêncio Porto	Estudo transversal analítico, com amostragem por conveniência e dois instrumentos: sociodemográfico, pessoal e clínico	Foram identificados aspectos clínicos e pessoais como fatores de risco para o desmame precoce. Isso pode fornecer informações para a formação de profissionais e a estruturação de intervenções nos serviços de saúde, visando a prevenção desses riscos.
Fatores associados à interrupção precoce do aleitamento materno exclusivo em prematuros	Monteiro, João Ronaldo Silva; Dutra, Tauane Alves; Tenório, Micaely Cristina Dos Santos	Coorte prospectiva	Foi alta a prevalência de interrupção do aleitamento materno exclusivo antes dos 6 meses de vida em recém-nascidos prematuros. Foram fatores associados ao desfecho, a idade materna avançada, como fator de proteção, e parto cesáreo, como fator de risco para a interrupção precoce do aleitamento materno.

<p>Orientação profissional e aleitamento materno exclusivo: um estudo de coorte</p>	<p>Bauer, Débora Fernanda Vicentini E Eat</p>	<p>Coorte prospectiva</p>	<p>O estudo contribuiu para identificar que a orientação profissional para promoção do aleitamento materno exclusivo até o sexto mês de vida não atende às recomendações ministeriais para que se reduza o desmame precoce.</p>
<p>Aleitamento materno exclusivo de prematuros e motivos para sua interrupção no primeiro mês pós-alta hospitalar</p>	<p>Lima, Ana Paula Esmeraldo; Castral, Thaíla Corrêa; Leal, Luciana Pedrosa; Javorski, Marly</p>	<p>Estudo transversal</p>	<p>Houve redução significativa nas taxas de aleitamento materno exclusivo após a alta, apontando a importância do acompanhamento pós-alta para reduzir o desmame precoce, sobretudo com ações educativas que previnam as insuficiências reais e percebidas na oferta de leite.</p>
<p>Aleitamento materno exclusivo em prematuros de hospitais amigo da criança: estudo comparativo</p>	<p>Monteiro, Ariane Thaise Alves; Rossetto, Edilaine Giovanini; Pereira, Kauana Olanda; Lakoski, Mariana Charif;</p>	<p>Estudo comparativo</p>	<p>A prevalência de ame, que se mostrou baixa no momento da alta hospitalar em ambos os hospitais, reduziu após a alta, reforçando que são necessárias outras estratégias, além daquelas previstas nos hospitais amigo da criança, para a promoção e apoio do ame em prematuros.</p>
<p>Prematuros e tardios: suas diferenças e o aleitamento materno</p>	<p>Silva, Waléria Ferreira Da; Guedes, Zelita Caldeira Ferreira.</p>	<p>Pesquisa de campo, de caráter exploratório e longitudinal.</p>	<p>Presente pesquisa mostrou que os prematuros tardios apresentaram menor tempo de uso de sonda e oxigenoterapia, menor número de sessões de fonoterapia e menor tempo de internação</p>

			hospitalar, fazendo-se imprescindível um olhar diferenciado entre os dois grupos de prematuros.
A manutenção do aleitamento materno de prematuros de muito baixo peso: experiência das mães	Ciaciare, Beatriz De Carvalho; Migoto, Michelle Thais; Balaminut, Talita; Tacla, Mauren Teresa Grubisich Mendes	Estudo descritivo de abordagem qualitativa	Conclui-se que no contexto da prematuridade, o apoio familiar e profissional, o manejo adequado e o acolhimento do serviço de maneira individualizada foram reconhecidos como grandes responsáveis pelo sucesso da amamentação, podendo até mesmo sobrepor o desejo materno prévio. O acompanhamento da amamentação após a alta é imprescindível para o seu sucesso nos prematuros.
Vivências maternas frente às peculiaridades da prematuridade que dificultam a amamentação	Pereira, Luciana Barbosa; Abrão, Ana Cristina Freitas De	Estudo qualitativo	Consideramos que, embora a amamentação de prematuros seja um desafio, condutas profissionais e rotinas hospitalares adequadas às suas especificidades podem facilitar essa prática e devem ser desenvolvidas, visando à promoção, proteção e apoio ao aleitamento.
Impacto de uma intervenção pró-aleitamento nas taxas de amamentação de prematuros inseridos no método mãe canguru	Amaral, Daniela Almeida Do; Gregório, Eric Liberato; Matos, Danielle Aparecida De Almeida.	Coleta de dados observacional, longitudinal e retrospectiva	Dado o importante papel de promoção e proteção ao aleitamento materno para diminuição da mortalidade infantil no país, tornam-se necessárias a criação e a manutenção de equipes multidisciplinares e práticas assistenciais, que

			<p>assegurem o início e a duração do aleitamento materno para recém-nascidos prematuros, diminuindo os índices de desmame precoce e, consequentemente, as taxas de mortalidade infantil.</p>
<p>Tempo de aleitamento materno exclusivo em recém-nascidos prematuros e a termo</p>	<p>Silva, Waléria Ferreira Da; Guedes, Zelita Caldeira Ferreira.</p>	<p>Investigação de campo, de caráter exploratório e longitudinal</p>	<p>As crianças prematuras permaneceram mais tempo em aleitamento materno e em aleitamento materno exclusivo que as nascidas a termo. a explicação para o ocorrido deve-se ao trabalho desenvolvido pela equipe multidisciplinar que assistiu o prematuro, sua mãe e familiares, orientando-os e proporcionando-lhes o suporte necessário para transpor as dificuldades encontradas, atuando como fator de proteção ao aleitamento materno. Como também, devido à intervenção fonoaudiológica que promoveu a adequação das estruturas e funções estomatognáticas dos rnpt, favorecendo a apropriação e coordenação das funções envolvidas no processo de alimentação, favorecendo o início da amamentação no peito materno e consequente alta hospitalar.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

3. ANÁLISE DE DADOS

3.1. Fatores de risco

3.1.1. Bicos artificiais / cultura

Para Lima et al. (2019) as alegações maternas para a oferta de outros líquidos ou alimentos foram principalmente causas de ordem cultural/educacional, como o fato de o leite ser insuficiente ou ter secado, ou da crença do benefício do chá e da necessidade da oferta de água. Essas alegações foram semelhantes no 15º ou no 30º dia pós-alta.

E Silva et al. (2015) mencionam em seus estudos que os hábitos orais deletérios se apresentaram como a principal consequência do desmame precoce. Talvez os hábitos orais deletérios se misturem como causa e consequência do desmame precoce uma vez que em nosso país a cultura da chupeta e mamadeira é muito arraigada em nossas famílias, como também o desmame precoce leva a uma não preparação dos órgãos fonoarticulatórios e como consequência a necessidade de sucção do bebê não é saciada, assim o uso de uma sucção artificial de bicos se faça necessária, mesmo lhe trazendo prejuízos futuros por não serem a forma mais adequada de estimulação dos mesmos.

3.1.2. Profissionais e estrutura

Segundo Bauer et al. (2019) o não recebimento de orientação, a falta de apoio profissional e recomendação médica é evidenciado em revisão sistemática como fatores que interferiram negativamente na amamentação. É necessário estabelecer uma comunicação eficiente entre o profissional de saúde e a nutriz para apoio na decisão de amamentar, que deve ir além do desenvolvimento de competências e habilidades técnicas. O profissional de saúde, em especial o enfermeiro, deve sistematizar a prática clínica da amamentação, considerando as necessidades das mulheres lactantes, e utilizar ferramentas fundamentais, tais como: a comunicação, o diagnóstico de enfermagem e intervenções adequadas para incentivar e manter o aleitamento materno, evitando dificuldades, dúvidas e possíveis complicações, como o desmame precoce.

Outro fator negativo para o incentivo a amamentação é a lacuna na estrutura hospitalar, não ter o método canguru e o banco leite. São itens imprescindíveis para estimular mãe e recém-nascido.

Justificam-se, segundo pesquisa de Amaral et al. (2015) os inúmeros benefícios do Método Mãe Canguru, no que diz respeito ao favorecimento da relação entre mãe e neonato prematuro, contribuindo para o desenvolvimento imunológico e nutricional, além de melhorar a efetividade do aleitamento materno inicial e duradouro.

3.1.3. Retorno ao trabalho

Neste sentido, Monteiro et al.(2020) referem que o retorno ao mercado de trabalho parece representar um risco à continuidade do AME, contudo ele pode ser reduzido na existência de ações que promovam o incentivo a amamentação.

O Ciaciare et al. (2015) também citam que a necessidade de retornar ao trabalho também foi apontada pelas mães. Apesar do direito de amamentar durante o trabalho, essa prática muitas vezes não é respeitada, o que se agrava quando as mulheres não têm trabalho formal, retornando, muitas vezes, antes dos quatro meses de vida do bebê.

Assim como o Pinto et al. (2019) também referem que puérperas que não trabalham, tendem a amamentar por mais tempo, pois o tempo de trabalho interfere no processo da amamentação, vários são os fatores que contribuem para isso, como o tempo de trabalho fora de casa e o estresse causado pelo trabalho.

3.1.4. Tabagismo

Monteiro et al. (2020) também destaca que o ato de fumar é reconhecido por muitas mães tabagistas como sendo um risco para seus bebês, entretanto, em geral se sentem pouco encorajadas a abandonar a prática, o que se mantém durante o período de lactação. Os resultados de uma coorte que avaliou os fatores associados a amamentação exclusiva em pré-termos, na alta hospitalar em uma Unidade de Terapia Intensiva Neonatal, encontrou uma associação entre o tabagismo e uma maior chance de falha na amamentação exclusiva na alta da hospitalar, assim como uma maior chance no insucesso na adequada duração do AME.

3.1.5. Baixo peso ao nascer

Um fator muito importante mencionado na maioria das pesquisas foi o peso, que segundo Monteiro et al. (2020) é um outro fator variável que tem mostrado associação com a interrupção precoce do aleitamento materno é o baixo peso ao nascer, que pode estar associado com a crença de que o leite materno não é suficiente para atender as necessidades do recém-nascido nem de promover o ganho de peso adequado.

Segundo Amaral et al. (2015) está relacionado ao desmame precoce a dificuldade da mãe em manter a lactação. Frequentemente existe um longo período de separação entre a mãe e o filho, necessário para que o prematuro possa receber assistência adequada após o nascimento. Este período de separação pode afetar a habilidade da mãe em manter uma produção láctea suficiente e conseqüentemente ter sucesso na amamentação.

Em seu estudo Silva (2013) afirma que o baixo peso ao nascer é uma das variáveis associadas ao desmame precoce. Em contrapartida, outros autores em suas pesquisas observaram que o peso ao nascer não teve relação estatística com o aleitamento materno. Em seus estudos, pesquisadores afirmam que a prematuridade e o baixo peso ao nascimento são os fatores de risco para o desenvolvimento infantil, ou seja, quanto menor o peso maior a probabilidade de ocorrência de morbidade na infância.

3.1.6. Internação na uti neonatal

Foi observado que é muito comum em mães de prematuros, segundo Pereira et al. (2015) que a vivência da hospitalização do filho na UTIN é marcante na vida familiar, pois, no imaginário coletivo, o ambiente da UTI é associado à ideia de finitude, de possibilidade iminente da morte e, por isso, demanda estratégias para a reorganização social, afetiva e psicológica da mãe e família, e essa reorganização é fundamental no processo de formação do vínculo e no estabelecimento do aleitamento materno.

Na pesquisa de Monteiro et al. (2017), amamentar um prematuro hospitalizado é um grande desafio devido à sua imaturidade fisiológica e neurológica, dificuldade de coordenação sucção-deglutição-respiração e hospitalização prolongada. Esse

contexto gera na mãe sentimentos de incapacidade e estresse emocional que podem diminuir a lactação, impedir o contato precoce mãe-filho e favorecer o início tardio do AME, o que contribui para os baixos índices de AM nessa clientela.

3.1.7. Cesárea

Monteiro et al. (2020) relatam que os fatores atribuídos ao impacto do parto cesáreo sobre o início da amamentação, a ação de anestésicos administrados durante o parto parece desfavorecer a descida do leite materno, além de implicar em uma desorganização e ineficiência do reflexo de sucção do RN, em especial prematuros, que possuem mais susceptibilidade aos efeitos adversos dos fármacos. Quando se trata da manutenção do AME até os 6 meses, estudos são necessários a fim de investigar o efeito da via de parto sobre o tempo de amamentação. Contudo, a via de parto cesáreo pode, em alguns casos, comprometer o contato precoce entre mãe e filho, em decorrência dos efeitos pós-anestésicos e procedimentos pós-cirúrgicos, o que termina por afetar não apenas o início, como a manutenção da amamentação de tal modo que o parto normal se mostra como facilitador do aleitamento materno por permitir o contato precoce e a primeira mamada ainda na sala de parto.

3.1.8. Dificuldades de pega e sucção

Já para Ciaciare et al. (2015) as dificuldades de pega e sucção influenciaram a decisão das mães de iniciarem o uso da mamadeira. A incapacidade do prematuro para manter uma pressão de sucção apropriada a fim de permitir maior transferência de leite pode levar a outros métodos. Quando introduzidas precocemente, a mamadeira e a chupeta podem gerar “confusão de bicos” e conseqüentemente, levar à redução ou interrupção da amamentação e introdução precoce de alimentos e líquidos.

3.2. Fatores de proteção:

3.2.1. Idade materna

No presente trabalho de Monteiro et al. (2020), a idade materna ≥ 35 anos foi caracterizada como fator de proteção à amamentação exclusiva. Mulheres nesta faixa

de idade, embora se encontrem em uma faixa biológica com maiores riscos obstétricos, geralmente apresentam maior entendimento e conhecimento sobre os benefícios da amamentação, o que favorece a adequada manutenção desta prática de forma exclusiva até o 6º mês de vida da criança.

Também segundo os estudos de Pinto et al. (2019) apontam que mulheres com menos de 20 anos amamentam por um período menor em comparação com mulheres com mais de 30 anos.

3.2.2. Rede de apoio familiar

Não menos importante, segundo a pesquisa de Lima et al. (2019) foi assinalar que os resultados obtidos se referem a um período de relativa vulnerabilidade, onde mãe e família estão em fase de adaptação com a chegada do prematuro no domicílio, sendo frequente momentos de estresse, ansiedade e cansaço materno. É sabido que a ansiedade materna e o nascimento prematuro afetam negativamente a lactogênese, levando a uma redução potencial no suprimento de leite materno. Quando não há um suporte efetivo e adequado da rede de apoio, a produção láctea pode ser prejudicada.

Lima et al. (2019) referem que a influência do fator cultural, portanto, deve ser sempre levado em consideração nas práticas de orientação e promoção do AM, no sentido de empoderar a mulher na sua capacidade de aleitar o filho, mesmo prematuro.

O apoio familiar foi referido pelas mães, segundo a pesquisa de Ciaciare et al. (2015) como fator positivo, relacionado ao incentivo na manutenção láctea, armazenamento do leite, em tarefas domésticas, como cuidado com o lar e outros filhos. A atitude materna ocupa uma das principais posições entre os fatores que afetam o AM bem-sucedido. Diante de todas as dificuldades específicas do processo de AM, qualquer duração do período de amamentação deve ser valorizada e elogiada frente ao contexto da prematuridade, por ser consequência do esforço e dedicação.

3.2.3. Acolhimento do serviço e profissional

O apoio de profissionais de saúde capacitados e a realização de uma prática centrada nas necessidades da criança e da família, são fundamentais conforme a pesquisa de Lima et al. (2019) para promover o AM. Em ambos os hospitais

participantes do estudo, havia Banco de Leite Humano, era permitido o livre acesso aos pais na UTIN e eram realizadas orientações quanto à importância do leite materno, especialmente para o prematuro, apoio para manter a lactação com ordenhas frequentes, oferta do leite materno cru ou pasteurizado e preparo do prematuro e sua família para a alta hospitalar. Ainda que essas práticas sejam recomendadas na literatura, parecem não ser suficientes para manutenção das taxas de AME verificadas no momento da alta. A queda significativa do AME, logo nas primeiras semanas pós-alta, revela as dificuldades do binômio durante sua adaptação à rotina domiciliar.

Porém, alguns pesquisadores revelaram em seus estudos como Silvia et al. (2015) referem pouco sucesso do aleitamento materno exclusivo em prematuros e de baixo peso. Atualmente, o Brasil vem adotando uma política de saúde voltada à promoção, à proteção e ao incentivo do aleitamento materno, como exemplo a implementação de enfermarias Canguru para crianças de baixo peso ao nascimento, a instituição da Política e do Programa Nacional de Incentivo ao Aleitamento Materno, a inauguração dos Bancos de Leite Humanos, a Declaração de Innocenti, a criação da estratégia Iniciativa Hospital Amigo da Criança, a criação da Iniciativa Unidade Básica Amiga da Amamentação e de grupos de apoio no incentivo ao aleitamento materno, além das Campanhas Nacionais de incentivo ao aleitamento materno.

Assim como o fonoaudiólogo da saúde que oferece suporte à díade mãe-filho no momento da amamentação, principalmente na Unidade de Terapia Intensiva Neonatal (UTIN). Esse profissional contribui para o sucesso da amamentação auxiliando na correta posição, pega e ordenha.

A explicação da pesquisa de Silva et al. (2013) para o ocorrido deve-se ao trabalho desenvolvido pela equipe multidisciplinar que assistiu o prematuro, sua mãe e familiares, orientando-os e proporcionando-lhes o suporte necessário para transpor as dificuldades encontradas, atuando como fator de proteção ao aleitamento materno. Como também, devido à intervenção fonoaudiológica que promoveu a adequação das estruturas e funções estomatognáticas dos prematuros, favorecendo a apropriação e coordenação das funções envolvidas no processo de alimentação, favorecendo o início da amamentação no peito materno e consequente alta hospitalar.

Outro fator mencionado por Pereira et al. (2015) é que a mãe seja acompanhada e encorajada pela equipe da unidade neonatal em suas tentativas de ordenha, que pode ser feita na UTIN, desde que tomados os cuidados higiênicos

adequados à segurança microbiológica do leite e que o consumo seja imediato. Portanto, a entrada precoce dos pais na UTIN, o estímulo à sua participação nos cuidados com o bebê e o apoio para a ordenha devem ser vistos como estratégias eficazes na redução da ansiedade, na facilitação do vínculo familiar e na promoção do aleitamento materno.

Segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 2015), a Iniciativa Hospital Amigo da Criança (IHAC) é uma estratégia efetiva no Brasil e no mundo, a qual busca resgatar o direito do aprendizado e prática dos passos para o sucesso do AM, desde 1991. A última pesquisa nacional de prevalência de aleitamento materno em municípios brasileiros, realizada em 2008, revelou que a duração média do aleitamento materno exclusivo (AME) em crianças que nasceram em IHAC é maior se comparada a outros hospitais sem esta certificação. Ressalta-se que as atividades de orientação e apoio ao AM fazem parte da política de incentivo do programa da IHAC, os quais possuem papel importante no aleitamento materno exclusivo. É comprovado que as mães orientadas de maneira correta nos serviços de saúde pública e hospitais amamentam melhor e por mais tempo.

O aleitamento materno, embora seja um ato natural, tem sua prática permeada por desafios e dificuldades. Uma revisão internacional, encontrou evidências de que o aconselhamento, a educação e intervenções de apoio, fornecidos pelos profissionais de saúde, resultam em melhorias nas taxas iniciais do AM, particularmente entre mulheres de baixa renda ou minorias étnicas dos EUA, assim como em países de baixa renda. O tipo de intervenção mais eficaz é a educação de forma individualizada e suporte com base nas necessidades das mães, por profissional capacitado na área da amamentação (BAUER, 2019).

Para o mesmo autor, o suporte profissional é capaz de influenciar a mulher na decisão do aleitamento, mostra no presente estudo que a orientação profissional na consulta de puericultura foi fator protetor do AME, o que pode inferir que é o momento essencial para transformar e fortalecer a amamentação da nutriz. Salienta-se o papel fundamental do enfermeiro como profissional de saúde, com comunicação simples e objetiva, para o acolhimento, manejo clínico e manutenção do aleitamento materno exclusivo nos primeiros seis meses de vida.

3.2.4. Adesão ao pré-natal

Para Monteiro et al. (2019), as consultas de pré-natais também se configuram em um fator que pode afetar o tempo de duração da amamentação. Mulheres que durante o período gestacional realizam assistência pré-natal adequada apresentam mais chances de amamentarem seus filhos até os 6 meses completos de vida, ressaltando a importância da realização de ações de conscientização das mulheres acerca da importância da amamentação durante pré-natal, por meio de diversas abordagens visando o incentivo à prática exclusiva da amamentação ao seio.

Pinto et al. (2019) também mencionam que o acompanhamento correto da gestante permite a detecção precoce e o tratamento das morbidades, reduzindo a parto prematuro e o baixo peso ao nascer. Além disso, o pré-natal correto promove maior sucesso no processo de amamentação. Durante o pré-natal no serviço público, as gestantes são orientadas sobre inúmeros benefícios do aleitamento materno e orientadas sobre as técnicas que facilitam o procedimento e promovem mais confiança ao amamentar, permitindo o sucesso do processo.

A consulta de puericultura foi fator protetor do aleitamento materno exclusivo até o sexto mês de vida da criança, o que sugere o apoio contínuo de equipe comprometida com a saúde materno-infantil, destaca pesquisa de Bauer et al. (2019).

3.2.5. Acompanhamento pós alta

Lima et al. (2019) destaca que os primeiros trinta dias após a alta hospitalar são considerados críticos para a adaptação da mãe-prematuro-família, tornando-se essencial não apenas uma equipe de saúde neonatal comprometida e qualificada no âmbito hospitalar, mas que também coexista no nível de atenção básica profissionais capacitados a atenderem os prematuros e sua família em suas necessidades, incluindo a promoção do AM, possibilitando a continuidade da assistência, com articulação das ações entre os diferentes níveis de atenção à saúde, eixo principal das redes de atenção à saúde. A manutenção do AME após a alta hospitalar deve ser um objetivo comum para os profissionais que assistem o binômio mãe-bebê e família. O ambiente da unidade neonatal frequentemente fornece o suporte necessário às mães, mas é em casa que elas se deparam com dúvidas e dificuldades, associadas muitas vezes a apoio profissional e social insuficiente, dificultando a continuidade do

AME. É preciso que haja um planejamento de alta, que envolva mãe-família e equipe multidisciplinar, e uma rede de atenção à saúde eficiente, com ações articuladas entre a unidade hospitalar de referência e o serviço de atenção básica que garantam o cuidado integral por meio da oferta de serviços contínuos nos diferentes níveis de complexidade.

Para Bauer et al. (2019) mencionam também que em um estudo realizado no nordeste do país evidenciou que a contribuição da assistência de enfermagem não é satisfatória para a prática da amamentação no puerpério imediato, já que mães relataram que não receberam apoio e incentivo nas suas dificuldades e interromperam a amamentação). O mesmo ocorreu neste estudo, o qual revela queda importante da orientação profissional sobre AM após alta hospitalar. Vale ressaltar que é neste período que ocorre a adaptação da mãe e do recém-nascido e a ocorrência da maioria das dificuldades, sendo fundamental o apoio e suporte social capacitado neste processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou conhecer o que a literatura apresenta sobre os fatores de risco e proteção ao aleitamento materno exclusivo em prematuros: como é difícil amamentar sem o manejo adequado, a falta de orientação, de acolhimento, uma equipe bem-preparada pronta para esclarecer as dúvidas, de acabar com as inseguranças, de propor uma solução.

Espera-se que os resultados aqui apresentados permitam reflexão sobre as ações de promoção e apoio à amamentação, sendo também uma ferramenta para reforçar, junto aos gestores públicos, a importância do cuidado ao AME de forma individualizada, integral e continuada, por meio de profissionais capacitados.

Este trabalho poderá contribuir para a formação de profissionais melhor preparados para o enfrentamento do desmame precoce e orientar os profissionais que vivenciam a profissão a buscar entender o que pode levar a puérpera a abandonar o aleitamento materno exclusivo, também pretende estimular a curiosidade pela leitura de materiais com essa temática e incentivar a reflexão quanto a necessidade da abordagem destas questões de forma humanizada.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Daniela Almeida do; GREGÓRIO, Eric Liberato; MATOS, Danielle Aparecida de Almeida. Impacto de uma intervenção pró-aleitamento nas taxas de amamentação de prematuros inseridos no método mãe canguru. **Revista de Aps**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 57-63, 2015.

BAUER, Debora Fernanda Vicentini et al. Orientação profissional e aleitamento materno exclusivo: um estudo de coorte. **Cogitare Enfermagem**, [S.L.], v. 24, p. 1-11, 2019.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Secretaria de Atenção à Saúde**. Departamento de Atenção Básica. Saúde da Criança: nutrição infantil, aleitamento materno e alimentação complementar. CADERNOS DE ATENÇÃO BÁSICA. Brasília: Ed. Ministério da Saúde, 2009. p.112.

CIACIARE, Beatriz de Carvalho et al. A manutenção do aleitamento materno de prematuros de muito baixo peso: experiência das mães. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, [S.L.], v. 17, n. 3, p. 1-9, 2015.

CRUZ, Mariana Ramalho; SEBASTIÃO, Luciana Tavares. Amamentação em prematuros: conhecimentos, sentimentos e vivências das mães. **Distúrbios Comun**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 76-84, 2015.

LIMA, Ana Paula Esmeraldo et al. Aleitamento materno exclusivo de prematuros e motivos para sua interrupção no primeiro mês pós-alta hospitalar. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, [S.L.], v. 40, p. 1-8, 2019.

MONTEIRO, Ariane Thaise Alves et al. Aleitamento materno exclusivo em prematuros de hospitais Amigo da Criança: estudo comparativo. **Online Brazilian Journal Of Nursing**, [Online], v. 16, n. 3, p. 319-330, 24 ago. 2018.

MONTEIRO, João Ronaldo Silva et al. Fatores associados à interrupção precoce do aleitamento materno exclusivo em prematuros. **Arquivos Catarinenses de Medicina**, [S.L.], v. 49, n. 1, p. 50-65, 2020.

PASSANHA, Adriana; CERVATO-MANCUSO, Ana Maria; SILVA, Maria Elisabeth Machado Pinto e. Elementos protetores do leite materno na prevenção de doenças gastrointestinais e respiratórias. **Rev. Bras. Crescimento Desenvolv. Hum.**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 351-360, 2010.

PEREIRA, Célia Regina Vianna Rossi et al. Avaliação de fatores que interferem na amamentação na primeira hora de vida. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, [S.L.], v. 16, n. 2, p. 525-534, 2013.

PEREIRA, Luciana Barbosa et al. Maternal experiences with specificities of prematurity that hinder breastfeeding. **Texto & Contexto - Enfermagem**, [S.L.], v. 24, n. 1, p. 55-63, mar. 2015.

PINTO, Sebastião Leite et al. Evaluation of breastfeeding self-effectiveness and its associated factors in puerperal women assisted at a public health system in Brazil. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, [S.L.], v. 21, n. 1, p. 89-96, mar. 2021.

SILVA, Waléria Ferreira da; GUEDES, Zelita Caldeira Ferreira. Prematuros e prematuros tardios: suas diferenças e o aleitamento materno. **Revista Cefac**, [S.L.], v. 17, n. 4, p. 1232-1240, 2015.

SILVA, Waléria Ferreira da; GUEDES, Zelita Caldeira Ferreira. Tempo de aleitamento materno exclusivo em recém-nascidos prematuros e a termo. **Revista Cefac**, [S.L.], v. 15, n. 1, p. 160-171, 2012.

UNICEF-BRASIL, **Fundo Das Nações Unidas Para A Infância**. Aleitamento materno. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/aleitamento-materno#:~:text=Amamentar%20os%20bebês%20imediatamente%20após,diminuin do%20o%20risco%20de%20hemorragia..> Acesso em: 08 jun. 2022.

Capítulo 5
A TERRA EM QUE SE HABITA: A CULTURA NAMBIQUARA
E OS CONFLITOS TERRITORIAIS
Alice Batista Guimarães

A TERRA EM QUE SE HABITA: A CULTURA NAMBIQUARA E OS CONFLITOS TERRITORIAIS

Alice Batista Guimarães

Graduada em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS)

aliceguimaraes07@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa se desenvolve em torno do questionamento sobre como a expropriação de terras dos povos originários afeta suas vivências e culturas. Para respondê-lo, buscou-se inicialmente compreender o que é uma cultura, como ela pode se relacionar com as vivências em sociedade e como podemos utilizar este conceito para entender as relações de identidade e diferença que acabam por pautar as experiências sociais. Neste estudo, a comunidade indígena eleita foi a dos Nambiquara, enfocando sua cultura, sua relação com o território, seu modo de vida e significados relevantes e presentes em sua comunidade, e como todas estas dimensões foram e ainda são afetadas pelos ataques à sua autonomia e territórios. Buscou-se, também, o entendimento de como atuaram as políticas indigenistas antes e durante a Ditadura Militar, e como a questão da teoria jurídica do Marco Temporal agride e pode afetar estas comunidades.

Palavras-chave: Povos indígenas. Nambiquara. Conflitos territoriais. Ditadura Militar. Marco Temporal.

ABSTRACT

This research is developed around the question of how the expropriation of native peoples' lands affects their experiences and cultures. To answer this question, we initially sought to understand what culture is, how it can be related to experiences in society, and how we can use this concept to understand the relations of identity and difference that end up guiding social experiences. In this study, the chosen indigenous community was the Nambiquara, focusing on their culture, their relationship with the territory, their way of life, and the relevant meanings that are present in their community, and how all these dimensions were and still are affected by the attacks on their autonomy and territories. We also sought to understand how indigenous policies acted before and during the Military Dictatorship, and how the issue of the legal theory of the Time Limit Trick attacks and can affect these communities.

Keywords: Indigenous people. Nambiquara. Territorial conflicts. Military Dictatorship. Time Limit Trick.

INTRODUÇÃO

Inegável é dizer que, quando da “descoberta” europeia da porção continental denominada América, o que de fato se descobriu não foi apenas uma faixa de terra

de notável tamanho e com recursos naturais passíveis de serem usufruídos. Encontrou-se, também, uma diversidade de grupos com culturas, organizações sócio-econômicas e territoriais das mais variadas, que infelizmente sofreram violências múltiplas ao longo da ocupação e desenvolvimento da população europeia no território que, antes, pertencera a essas sociedades.

Com base em uma mentalidade que os coloca na posição de “Outros” em relação ao Sujeito — este que é não-indígena —, estas sociedades são continuamente agredidas desde o processo colonizador. Agressão esta que se manifesta, em muitos casos, pela questão do território onde vivem os povos indígenas, mas que não os afeta somente materialmente, uma vez que a terra tem significados que se associam à cultura, à religiosidade, à ancestralidade e a todo o modo de vida cultivado por esses grupos desde muito antes da chegada do homem branco.

Períodos como a Ditadura Militar, abordada neste trabalho, foram extremamente invasivos e violentos em relação aos povos originários brasileiros, com agressões físicas estando na ordem do dia e desconsiderando a rede de significados que se estende na questão territorial. Com manobras que, em teoria, visavam a segurança nacional e o desenvolvimento brasileiro, a Ditadura pareceu desconsiderar que os indígenas também eram parte deste grande e diverso país chamado Brasil, vendo-os como um problema a ser resolvido para que a modernização pudesse finalmente acontecer. Daí derivam uma série de práticas que, além de provocar mortes, adoecimentos e também realocação de terras, reafirmavam o “lugar” do sujeito indígena como “Outro” e atacavam seus direitos de autodeterminação, território e diversidade cultural e religiosa.

O mesmo se segue, anos depois do fim da Ditadura, com a tese jurídica do Marco Temporal, que almeja estabelecer uma data — 5 de outubro de 1988, dia da promulgação da Constituição Federal — como limite para a posse de terras indígenas. Qualquer terra que não estivesse devidamente ocupada depois deste dia, segundo esta tese, não poderia ser reivindicada pelos povos indígenas. Tentando se materializar a partir do projeto de lei 490/2007, esta concepção sobre a posse das terras dos povos originários novamente retira o indígena da posição de sujeito e desrespeita os direitos anteriormente citados.

No entanto, para além do entendimento sobre como agiu a Ditadura, bem como sobre o que diz e quais as consequências do projeto de lei já exposto, é necessário compreender como os povos indígenas de fato são afetados por estas políticas de

terras, tendo em vista que sua relação com o território guarda significados diferentes e importantes a serem considerados. Uma vez que cada sociedade originária possui seus próprios e múltiplos códigos simbólicos, também chamados de representações, optou-se no presente trabalho por selecionar apenas uma delas para análise. Os Nambiquara foram, então, escolhidos para tal a fim de que se possa compreender a real importância do território, das ancestralidades e das tradições ligadas a ambos — e, portanto, da cultura — para esse grupo. E, desse modo, busca-se motivar a reflexão sobre a importância dos sistemas de códigos simbólicos existentes em outras sociedades indígenas, como sua vivência é norteada por eles e quais são os reais impactos das múltiplas agressões a seus territórios.

CULTURA, REPRESENTAÇÕES E OS INDÍGENAS NO BRASIL COLONIAL

Em “Cultura: um conceito antropológico” (2001), Roque de Barros Laraia dedica-se ao estudo minucioso do que é Cultura, de como se formou o conceito que conhecemos hoje e como ela se apresenta nas vidas dos grupos e seres humanos. De acordo com o autor, durante o século XVIII e no início do XIX, utilizava-se o termo alemão *kultur* para designar os aspectos espirituais de um povo, enquanto os materiais ficavam a cargo do vocábulo francês *civilization*. Ambos foram sintetizados pelo antropólogo Edward Burnett Tylor (1832–1917), que definiu a cultura como um complexo que abrange conhecimentos, crenças, arte, moral, enfim, qualquer capacidade ou hábitos adquiridos mediante a vivência em sociedade (LARAIA, 2001). É esta vivência em sociedade que, segundo Aracy Lopes da Silva (1988), leva à atribuição de significados a respeito de ações, condutas ou da realidade natural ou construída, fabricando, assim, um código simbólico, ou seja, a cultura.

Tomaz Tadeu da Silva (2013), por sua vez, ao discutir sobre conceitos que estão muitíssimo atrelados à cultura, a saber, identidade e diferença, pontua que a primeira tem sentido positivo — aquilo que se é —, enquanto a segunda tem sentido negativo — aquilo que *não* se é. Assim, são conceitos que se relacionam e que não se separam, partindo da perspectiva daquele que os utiliza, uma vez que só é possível definir o que se é a partir do momento em que se descartam as outras definições. Nessa relação de alteridade entre Sujeito e Outro também se envolvem as culturas, e durante muito tempo o binômio identidade-diferença foi base para tratar como desiguais os membros de sociedades consideradas inferiores. Afinal de contas, se

apenas são considerados dignos de respeito e direitos aqueles que são considerados sujeitos, o diferente, sendo o oposto, não merece nenhum dos dois. Aquele de uma sociedade ou cultura distinta poderá, segundo esta mentalidade, ser tratado diferentemente, ou para que se ateste sua relação de oposição com os sujeitos, ou para que “corrija” o erro de sua diferença.

É o que acontece justamente no Brasil, com a chegada dos portugueses e todo o processo colonial que se instituiu. Eram consideradas sociedades ainda na infância e a ela condenadas (CUNHA, 2012), puramente selvagens como qualquer outro animal e, o que talvez fosse pior para os colonizadores, adoradoras do Diabo, que exaltavam em rituais ditos primitivos e distantes da palavra de Deus (SCHWARCZ, STARLING, 2018). Evidentemente, tal discurso tinha o papel de reforçar a superioridade europeia, pautada no Deus cristão, na civilização e no curso evolutivo que os teria levado não apenas a uma cultura superior, mas também a uma organização política e social hierarquizada e fiada na figura do Estado. Além disso, tal linha de pensamento muitas vezes servia de base para a segregação e exploração dos povos indígenas, que, quando não morriam pelas doenças trazidas do Além-Mar pelos colonizadores eram vítimas das chamadas Guerras Justas para conquista e apresamento, da prática do “descimento” e do trabalho escravo (CUNHA, 2012). Mesmo a suposta proteção dos jesuítas teve, por outro lado, o efeito rebote de um intenso processo de aculturação das sociedades originárias do Brasil, com a prática de catequização e afastamento dos indígenas de seus ritos, práticas e crenças ancestrais.

No entanto, tais comunidades, ao contrário do pensamento do colonizador, eram organizadas, obedeciam um líder — chamado genericamente, pelos europeus, de cacique — e viviam em “assentamentos que contavam com um centro regional, obras públicas, trabalho coletivo, trabalho agrícola, habitações de tamanhos diversos, uma rede comercial de produtos da terra e técnicas de sepultamento” (SCHWARCZ, STARLING, 2018, p. 43). Havia, ainda, uma divisão territorial própria, que foi desconsiderada e desrespeitada pelos colonizadores na criação de países distintos e segue sendo alvo das investidas dos sujeitos de fora das comunidades indígenas. Isto pode ser explicado justamente por um pensamento que, embora tenha séculos de existência, ainda segue sendo reproduzido: a ideia de que, tendo estagnado no estágio da infância evolutiva, as sociedades indígenas não teriam história, e, portanto, seriam ainda “virgens”, à imagem do que eram no Brasil pré-cabralino (CUNHA, 2012).

Esta ideia, evidentemente racista, acaba por justificar condutas e práticas que não levam em conta a autonomia destes grupos, desrespeitam suas culturas e territórios, em nome de um projeto econômico exploratório e de uma “modernidade” forçada.

OS NAMBIQUARA E A RELAÇÃO COM A ALDEIA

Objeto de estudo do antropólogo Claude Lévi-Strauss na obra *Tristes Trópicos*, os Nambiquara atualmente localizam-se entre os estados do Mato Grosso e Rio Grande do Norte, nos ecossistemas da Serra do Norte, Chapada dos Parecis e Vale do Guaporé (COSTA, 2008). O termo “Nambiquara” — que, do tupi, quer dizer “orelha furada” — não designa um único povo, mas sim uma família linguística homônima, abrangendo diversos grupos das três localidades mencionadas, com culturas que apresentam semelhanças e diferenças entre si.

Entre tais semelhanças, está a relação com o local em que vivem. A aldeia, com configuração circular, é essencialmente composta pelas moradias, pela Casa das Flautas — local destinado a guardar tais instrumentos, onde rituais ancestrais restritos às mulheres são realizados (MILLER, 2018) — e pelo pátio central, considerado por David Price como centro da vida pública, uma vez que é nele em que se realiza boa parte dos rituais e onde se enterra os mortos. Vale destacar que as roças, onde se pratica a agricultura, são estabelecidas na proximidade das aldeias. Há, no entanto, a prática de estabelecer acampamentos de roça, abrigos temporários nos quais se passava o plantio e a colheita no caso de roças mais afastadas (MILLER, 2018).

No entanto, não são as casas ou abrigos os definidores do que é a aldeia. Em verdade, esta somente é concebida quando há a presença dos antepassados, que devem estar enterrados naquele território. Caso não haja antepassados, não há aldeia e, portanto, não há proteção ou segurança (COSTA, 2008). É nela em que o indivíduo nasce, trabalha, mora, casa, tem filhos, participa das tradições, enterra seus mortos e também morre. Além de tudo, a localização da aldeia é muito importante. Deve ter uma distância considerável do rio e da mata, mas também deve estar próxima da Montanha Sagrada, a *Yahaitulakasu*, que é, de acordo com Costa (2008) para onde se dirigem os espíritos daqueles já falecidos, a fim de encontrarem-se com seus antepassados. E, no caso de uma necessária troca de localidade, os Nambiquara enterram seus mortos em locais que consideram bons para a caça, o cultivo e a pesca,

deixando, assim, um território já reservado simbolicamente para uma aldeia futura (PRICE *apud*. RAMOS, 1986, p. 20).

Nesse sentido, é possível dizer que, para os Nambiquara, há tanto a noção da passagem do tempo da natureza quanto a do tempo biológico do homem (COSTA, 2005). Esta evidencia-se na consideração da ancestralidade daqueles que estão enterrados no território e que, deste modo, fazem com que ele seja considerado aldeia, atribuindo a ele significados, valores, memória, cultura e história. Anna Maria Costa (2005) argumenta, inclusive, que a denominação dada pelos Nambiquara do Cerrado às aldeias é *s'íyensu*, que viria das palavras *s'í-* (casa) e *-yensu* (rosto), e que, portanto, esses territórios teriam o caráter de expoente maior do modo de vida, dos saberes e da ancestralidade das comunidades que nele vivessem. Nesse sentido, é espaço de reelaboração constante da realidade, em que presente e passado dialogam diariamente, seja na manutenção de costumes, na contação de histórias pelos mais velhos ou mesmo na presença dos espíritos dos mortos nos rituais de cura performados pelos curandeiros das aldeias (COSTA, 2005).

Assim, pode-se concordar com as palavras de Alcida Ramos (1986, p. 21): “no território estão inscritas as mais básicas noções de autodeterminação, de articulação sociopolítica, de vivência e crenças religiosas, para não falar na própria existência física do grupo”. É uma noção inteiramente mais complexa do que para as demais populações não-indígenas que os rodeiam. A aldeia, nesse sentido, é mais do que mero espaço geográfico ocupado, uma vez que as casas não resistem ao tempo da mesma forma que a memória e a cultura, que são as reais bases delimitadoras do território nambiquara.

A DITADURA, A DSN E A AGRESSÃO ÀS ALDEIAS

De acordo com Heloísa Starling (2015), um dos silêncios que organizam a memória da Ditadura Militar brasileira é justamente sobre as práticas de violência de estado contra grupos específicos, entre os quais se encontram os povos indígenas. Por mais que a Comissão Nacional da Verdade, criada pela lei 12528/2011 e que atuou entre 2012 e 2014, tenha conseguido, através de depoimentos e pesquisa documental, provar as agressões a tais comunidades e que as produções de pesquisadores tenham aos poucos se voltado mais para esse tópico, ainda é um tema

de pouca expressividade em relação a outros que se encaixam no período histórico da Ditadura.

Sabe-se que, no entanto, a prática de Terrorismo de Estado realizada com os indígenas não nasce e sequer se desenvolve durante o governo militar, mas na verdade muitos anos antes. Herdando a ideologia de que o indígena deveria ser tutelado pelo Estado, tem-se “uma nova onda de violência colonizadora” (ROCHA OLIVEIRA, PADRÓS, 2021, p. 4) a partir da atuação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Atuando entre os anos de 1910 e 1967, o SPI foi vetor de chacinas e desastres apurados mais tarde no Relatório Figueiredo, publicado em 1967: assassinatos, torturas, violência sexual e trabalho escravo eram alguns dos crimes que figuram no relatório, o qual foi redescoberto, quase intacto, em 2013 — depois de anos em que se pensou que tinha sido perdido em um incêndio (STARLING, 2015). Sabe-se hoje que o SPI, sob a máscara de ajuda e da tentativa de integração dos povos indígenas, buscava conseguir terras para a iniciativa privada, em um ataque direto a seu patrimônio (ALVARENGA, JUNIOR, 2019).

A Ditadura Militar, por sua vez, também representou um período de práticas de violência de Estado em relação aos povos originários. Baseados na Doutrina de Segurança Nacional, os generais almejavam ocupar e desenvolver locais do país considerados como vulneráveis, o que acabou por atingir diversas sociedades indígenas diretamente, a fim de ocupar a região amazônica e guarnecer as fronteiras (STARLING, 2015). A Fundação Nacional do Índio (Funai), que ainda hoje é o principal órgão voltado à política indigenista brasileira, fundada durante a Ditadura, inicia suas atividades seguindo e obedecendo o discurso positivista da DSN, adotando uma perspectiva nociva que considerava os povos indígenas e seus modos de vida como condenados ao desaparecimento (ROCHA OLIVEIRA, PADRÓS, 2021). Nesse sentido, incentivava o intervencionismo em regiões povoadas por indígenas, visando sempre os fins econômicos e a ocupação da região em detrimento das populações que ali viviam (STARLING, 2015).

Este projeto desenvolvimentista compreendeu a construção de rodovias como a Transamazônica, que tinha como objetivo a integração do norte do país às demais regiões, mas nunca foi concluída. No entanto, junto com a rodovia, espalhou-se pelo território uma política de aculturação das comunidades que viviam nas regiões atingidas pelo “desenvolvimento”, política esta que esperava transformar os indígenas em verdadeiros cidadãos brasileiros, nos moldes da branquitude e do que queria o

Estado. Como apontam Alvarenga e Júnior (2019), esta concepção de cidadania que via os indígenas como tutelados, e não como verdadeiros cidadãos autônomos, deixava de lado as questões referentes à multiplicidade de identidades culturais indígenas e suas reivindicações.

Além da Transamazônica, houve outras obras, como a rodovia Perimetral Norte e mesmo a construção da hidrelétrica de Itaipu. Juntamente com o processo de aculturação, as estratégias para a intervenção nessas regiões consistiam na emissão de laudos que atestavam a necessidade de aumento demográfico no local, a produção de certidões negativas — atestando que não havia grupos indígenas vivendo nos territórios que viravam alvo do projeto desenvolvimentista territorial —, a doação de terras para futuros residentes, políticas de enfrentamento físico e de punições, prisões e trabalhos forçados (ALVARENGA, JÚNIOR, 2019). A doação citada, além de gerar conflitos entre indígenas e brancos pela disputa do território, acabava por colocar o governo como verdadeiro dono das terras, que as distribuía supostamente sem violar a constituição, e chegava inclusive a dar carta branca para trabalhadores e fazendeiros realizarem a eliminação das comunidades tradicionais em questão (ALVARENGA, JÚNIOR, 2019).

Além de tudo, o contato com os brancos provocou o contágio das aldeias por doenças para as quais as populações nelas presentes não tinham imunidade, como a varíola (STARLING, 2015). Para completar, a omissão do Estado foi condição importantíssima para a alta taxa de mortalidade por essas mesmas enfermidades, uma vez que aos indígenas muitas vezes não se prestou auxílio médico e tampouco houve a preocupação com a vacinação para prevenir novos casos. A contaminação era esperada: a morte, praticamente requerida. Vê-se, portanto, que:

“o corpo indígena foi reduzido à condição de uma vida esvaziada de direitos e dignidade, o que se evidencia desde a omissão aos aparatos legais em garantir sua defesa, até a percepção social da população, como se estivesse em contato com um ser inferior, nem animal nem humano, sem a dignidade humana consolidada.” (ALVARENGA, JÚNIOR, 2019)

Falando dos Nambiquara, Rayane Araújo (2019) nos informa que o que ocorreu foram tanto a produção de certidões negativas quanto a remoção dos grupos para a Reserva Nambiquara. Houve, aliás, a elaboração e aprovação de um decreto (nº 63.368) em 1968, baseado em informações inadequadas, que criou a reserva indígena Nambiquara, na Chapada dos Parecis, e iniciou o processo de transferência

dos povos do Vale do Guaporé e Serra do Norte para terras inférteis, nas quais eles não se adaptaram (COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE, 2014). Segundo a CNV, a emissão de certidões negativas foi imediata à demarcação, e a Funai logo tratou de beneficiar empresas particulares voltadas para a pecuária em sua instalação pelo território. Isso significou um intenso processo de desmatamento da floresta para a criação de pastos. Além de tudo, por não conseguirem se adaptar na reserva, muitos Nambiquara, para sobreviverem, voltam a caçar, pescar e cultivar no Vale, mas sofrem com a contaminação por malária e gripe, além de terem suas roças destruídas pelo Agente Laranja (Tordon 155-BR), o qual, por contaminar os rios, também causou sérias crises de disenteria (COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE, 2014).

Este não foi o único caso de remoção dos Nambiquara para a reserva: em 1973, novos deslocamentos passam a acontecer, vitimando crianças das etnias Hahaintesu e Waikisu, que morreram de gripe, malária e também desnutrição (ARAÚJO, 2018). Vários grupos novamente retornaram para os locais de origem, e a presença de etnias diferentes em um mesmo lugar foi completamente desconsiderada no momento das remoções para a reserva. Além disso, a construção da BR-174, cortando o Vale do Guaporé, favoreceu a presença e a ocupação da região por garimpeiros, bem como a ainda maior destruição da floresta (ARAÚJO, 2018).

Mas talvez um dos mais fundamentais elementos da cultura Nambiquara foi completamente negligenciado e agredido a partir dos deslocamentos: a relação entre ancestrais e aldeia. Como já discutido, os Nambiquara apenas consideram aldeia o local em que estão enterrados seus mortos, sendo ele o local em que ocorrem as práticas funerárias, o convívio social (ARAÚJO, 2019) e ainda onde, segundo a religiosidade e espiritualidade desses povos, há a devida proteção e orientação concedida pelos ancestrais. É, portanto, um local em que se pode ter contato com a memória e a história das gerações passadas, tendo caráter sagrado ao mesmo tempo em que identitário e político (COSTA, 2005. ARAÚJO, 2019).

“NOSSA HISTÓRIA NÃO COMEÇA EM 1988”: O PROBLEMA DO MARCO TEMPORAL

Ainda na atualidade, é comum para os diversos grupos indígenas presentes no Brasil a violência da invasão de terras, dos assassinatos e agressões a eles direcionados. Estes eventos brutais ganharam ainda maior expressividade no governo

Bolsonaro (2019-2022), em que se viu a elevação galopante dos números de armas em circulação no país. Não por acaso, a quantidade de clubes de tiro encontrados na Amazônia, em especial em zonas de conflito, aumentou significativamente. Apenas nos dois primeiros anos de governo, 84 novos clubes surgiram.¹

Tal fato se explica pela ação do agronegócio, que vem investindo em sua expansão já desde a Ditadura Militar, em que chegou inclusive a ser beneficiado pela emissão de certidões negativas e por incentivos fiscais concedidos pelo Estado brasileiro (COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE, 2014). E no governo Bolsonaro — que, de certa forma, foi herança do regime militar — os interesses do “agro” e da mineração foram novamente colocados acima do bem-estar e preservação das vidas e culturas das comunidades originárias. Além da posse de arma e dos clubes de tiro, o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) relatou, ainda em 2021, o incentivo do governo à mineração em territórios indígenas, a realização de ataques armados a comunidades, assassinatos e, inclusive, o aumento dos casos de suicídios de indígenas. Contabilizando diversas formas de violência contra a pessoa, que vão desde ameaças até assassinatos e abuso sexual, a entidade registrou 355 casos, o maior número desde 2013².

Para além desta violência direta, há ainda mais uma, que se almeja praticar a partir da própria legislação brasileira. Segundo se lê no artigo 19 da lei 6001/1973, “as terras indígenas, por iniciativa e sob orientação do órgão federal de assistência ao índio, serão administrativamente demarcadas, de acordo com o processo estabelecido em decreto do Poder Executivo”. O órgão federal em questão é, evidentemente, a Funai, que se encarrega dos estudos de identificação e delimitação das áreas indígenas, assim como da demarcação física propriamente dita, a retirada de ocupantes não-índios, o registro das terras e a interdição para proteção de povos isolados.³ Há, todavia, um projeto de lei que almeja retirar da Funai a autoridade para

¹ CASTRO, Carol. Amazônia sitiada: sob Bolsonaro, clubes de tiro explodem em áreas de conflito na Amazônia Legal. **The Intercept**, 9 nov. 2022. Disponível em: <https://theintercept.com/2022/11/09/sob-bolsonaro-clubes-de-tiro-explodem-em-areas-de-conflito-da-amazonia-legal/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

² Invasões de terras indígenas tiveram novo aumento em 2021, em contexto de violência e ofensiva contra direitos. **Comissão Pastoral da Terra (CPT)**. 19 ago. 2022. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/publicacoes/noticias/acoes-dos-movimentos/6141-invasoes-de-terras-indigenas-tiveram-novo-aumento-em-2021-em-contexto-de-violencia-e-ofensiva-contra-direitos>. Acesso em 18 fev. 2023.

³ Demarcação. **Fundação Nacional dos Povos Indígenas**, 10 mar. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/demarcacao-de-terras-indigenas>. Acesso em 18 fev. 2023.

realizar estas etapas do processo demarcatório: a PL 490/2007. Vejamos o que consta no projeto:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a competência da União nas demarcações das terras indígenas.

Art. 2º O art. 19 da Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, passa a ter a seguinte redação:

“Art. 19. As terras indígenas serão demarcadas por lei.

Parágrafo único. A demarcação promovida nos termos deste artigo será registrada no registro imobiliário competente.” (NR)

Art. 3º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

(PROJETO DE LEI 490/2007, CÂMARA DOS DEPUTADOS, grifo nosso)

Fazendo com que a demarcação ocorra por lei, a PL em questão transfere a autoridade da realização de demarcações para o poder legislativo. Assim, para que uma terra indígena fosse devidamente demarcada e, conseqüentemente, a população originária pudesse dela usufruir, tornaria-se necessária a aprovação de lei no Congresso Nacional. A justificativa para esta proposição reside nos “interesses diversos, tanto públicos quanto privados” de que são alvo as áreas para demarcação, uma vez que se “sobrepoem” às áreas de proteção ambiental, áreas estratégicas para a segurança nacional e também aquelas que passam por obras de infraestrutura (PL 490/2007, CÂMARA DOS DEPUTADOS, p. 3). Segundo o autor do projeto, a complexidade das questões anteriormente citadas sairia da alçada da Funai, que, portanto, não deveria exercer juízo sobre elas. Argumenta-se, também, que a harmonia entre os três poderes estaria comprometida neste ordenamento indigenista, já que a demarcação é competência exclusiva do Poder Executivo, mantendo os Poderes Judiciário e Legislativo distanciados das deliberações.

Ocorre que a PL 490/2007 é, na prática, a tentativa de consolidação, em lei, da tese jurídica do Marco Temporal, a qual delimita que só se deve demarcar como terras indígenas aquelas que eram ocupadas por estes grupos até o dia 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal.⁴ Estabelecendo como competência do Legislativo os procedimentos demarcatórios, a PL abriria precedentes para que o Marco Temporal fosse efetivamente estabelecido, deixando de ser somente tese jurídica. Deste modo, não apenas terras indígenas que aguardam a

⁴ **Indefinição sobre marco temporal abre brecha para perseguir lideranças indígenas, afirmam debatedores.** CÂMARA dos Deputados, 23 jun. 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/890073-INDEFINICAO-SOBRE-MARCO-TEMPORAL-ABRE-BRECHA-PARA-PERSEGUIR-LIDERANCAS-INDIGENAS,-AFIRMAM-DEBATEDORES>. Acesso em 18 fev. 2023.

demarcação poderiam ter o processo inviabilizado, mas também terras já demarcadas nos últimos anos, abrindo espaço para que as iniciativas do agronegócio e da mineração se apoderem de territórios significativos para os povos originários brasileiros, em nome da lógica capitalista da exploração e do lucro.

Nota-se, portanto, como a violência cometida contra os povos indígenas não apenas ainda existe, como também apresenta-se em novos formatos: no caso expresso, por exemplo, é vista na violação de princípios constitucionais que amparam as comunidades originárias. CUPSINKI et. al. (2017) apontam, partindo da Constituição Federal de 1988, que o direito à posse da terra é originário, não dependendo de titulação, além de ser imprescritível. Apenas por esta interpretação, a tese do Marco Temporal já pode ser entendida como inconstitucional. Mas ressalta-se, ainda, o fato de que os povos em questão jamais poderão ser removidos de suas terras a partir de interesses de terceiros, a não ser em casos extraordinários⁵, a serem referendados pelo Congresso Nacional. Além de tudo, a partir da própria CF/88, entende-se que o território indígena não compreende apenas o local de permanência física do grupo, mas sim “toda a área necessária à reprodução física e cultural do povo” (CUPSINKI et. al., 2017, p. 8).

No caso de povos como os Nambiquara, analisados neste artigo, a tese jurídica em questão não levaria em conta as remoções ocorridas durante a Ditadura, em nome da Doutrina de Segurança Nacional, que alijaram estas comunidades de suas terras de origem. Do mesmo modo, ignora-se as condições físicas e culturais necessárias à vida nas comunidades Nambiquara, as quais norteiam todo o modo de vida desta população. Desconsiderar estas variáveis é desrespeitar a cultura, a história, o relacionamento com a natureza, a ancestralidade e a relação dos povos Nambiquara com estes elementos, com seu passado e com seu presente. Além disso, põe em questão seu futuro, como aponta Ramos (1986) ao dizer que “extirpada de seu território, uma sociedade indígena tem poucas chances de sobreviver como grupo cultural autônomo”. Se é na aldeia que se produz e reproduz cultura, e se apenas se considera aldeia o lugar em que estão enterrados os antepassados, a possibilidade de remoção agride a conexão com uma rede de ensinamentos ancestrais, necessários à reprodução do grupo.

⁵ Catástrofes, epidemias e/ou em situações que interessem à soberania do país. Arrefecendo o risco, o retorno à terra deve ser imediato. (CUPSINKI et. al., 2017).

Além disso, importa ressaltar que *toda a área relevante para a reprodução física e cultural* deve ser considerada terra indígena. Isto implica dizer que não é apenas a área da aldeia, com os ancestrais devidamente sepultados, e as roças, onde se planta, que são as terras indígenas bem delimitadas. Compreende, também, o território da Montanha Sagrada, da Casa das Flautas e, certamente, a área designada pelo grupo para a formação de uma futura aldeia, visto que todos estes locais são relevantes para a cultura Nambiquara e sua manutenção. A autonomia deste grupo, já ameaçada por uma visão de mundo que os coloca na posição de “crianças” perante a modernidade urbanizada, estaria ainda mais em risco sob a égide de uma legislação que abre caminho para que visões de fora delimitem as relações e os usos das terras que originalmente pertencem a estes povos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração o exposto, foi possível compreender o significado que o território tem para os indígenas Nambiquara. Para além de um lugar de nascimento, crescimento, interação social e morte, a terra também se configura como espaço de elaboração e reelaboração de práticas sociais, de comunhão com a ancestralidade e com a história, de vivência cultural e religiosa.

Diante disso, importa reconhecer, também, o impacto provocado nestas populações por toda uma sociedade que, desde a colonização, as encarou como inferiores e, com base nisso, agiu diretamente no sentido da segregação, exploração e agressão a seus territórios e culturas. A Doutrina de Segurança Nacional, posta em prática durante a Ditadura Militar, reforçou estas práticas e perspectivas a partir das remoções, emissões de certidão negativas e violências de várias ordens que atingiram não só os Nambiquara, mas diversos outros povos indígenas. Por fim, toda a questão que rodeia a tese do Marco Temporal e a PL 490/2007 reforça, mesmo em um Estado Democrático, a permanência de ideologias que operam no sentido de retirar do sujeito indígena a autonomia em relação ao território em que vive e ao modo como vive neste território.

Entende-se, portanto, que estes ataques e tentativas de retirar dos indígenas a posse das terras, impedir demarcações e mesmo revertê-las, vão mais além do que o problema de realocação das aldeias ou da “falta de vontade” dos povos indígenas de saírem do território que ocupam. Na realidade, a perspectiva dos Nambiquara é

apenas um expoente de uma realidade comum aos indígenas brasileiros: sua relação com a terra é diferente daquela que os não-indígenas estabelecem com o local onde vivem. Implica em questões como religiosidade, cultura, história, pertencimento e ancestralidade. Daí depreende-se que a tomada e consequente redução do território é mais do que mera questão espacial, traduzindo-se em violência a partir da “privação cultural, social, religiosa, moral, econômica e ecológica das sociedades indígenas” (RAMOS, 1983, p. 21).

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Rodrigo & AMÉRICO JUNIOR, Elston. Da biopolítica à necropolítica contra os povos indígenas durante a ditadura militar brasileira (1964-1985). **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 55, N. 2, p. 212-222, mai/ago 2019.

ARAÚJO, Rayanne Barreto de. Cadê o índio que estava aqui? A política indigenista de deslocamentos forçados e certidões negativas sobre os Nambiquara do Vale do Guaporé (1970-1976). In: **XIII Jornada de Estudos Históricos Professor Manoel Salgado** - PPGHIS/UFRJ, 2018, Rio de Janeiro. XIII Jornada de Estudos Históricos Professor Manoel Salgado, 2018.

ARAÚJO, Rayanne Barreto de. Remoções de aldeias indígenas na Ditadura Militar: o caso dos Wasusu e Alantesu do Vale do Guaporé (1970-1974). In: **Anais do 30º Simpósio Nacional de História - História e o futuro da educação no Brasil.**, 2019, Recife. Anais do 30º Simpósio Nacional de História - História e o futuro da educação no Brasil., 2019.

CNV. Comissão Nacional da Verdade. Relatório da Comissão Nacional da Verdade. Volume II. Brasília, 2014. Disponível em http://www.cnv.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_2_digital.pdf. Acesso em 27 fev. 2023.

COSTA, Anna Maria R. F. M. da. **Wanintesu**: um construtor do mundo Nambiquara. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

COSTA, Anna Maria R. F. M. da. Yalanewitisu: o espaço Nambiquara da memória. **História Oral**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2005. DOI: 10.51880/ho.v8i1.116. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/116>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. 1a ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CUPSINKI, Adelar. PEREIRA; Alessandra, Farias; GUEDES, Íris Pereira; SANTOS, Rafael Modesto; LIEBGOTT, Roberto Antônio. **Terra tradicionalmente ocupada**,

direito originário e a inconstitucionalidade do Marco Temporal ante a proeminência do Art. 231 e 232 da Constituição de 1988. Brasília, 2017.

Disponível em: <http://cimi.org.br/pub/Assessoria-Juridica/Terra-tradicionalmente-ocupada-direito-originario-e-a-inconstitucionalidade-marco-temporal.pdf>. Acesso em 15 fev. 2023.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

MILLER, Joana. **As coisas: os enfeites corporais e a noção de pessoa entre os Mamaindê (Nambiquara).** 1a ed. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2018.

RAMOS, Alcida Rita. **Sociedades Indígenas.** São Paulo: Editora Ática, 1986.

ROCHA OLIVEIRA, A. G.; SERRA PADRÓS, E. Corpo-território, repressão e resistência: os kaingangs e a ditadura de segurança nacional no Rio Grande do Sul. **Acervo**, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 1–24, 2021. Disponível em: <https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/1692> Acesso em: 10 fev. 2023.

SCHWARCZ, Lilia M, STARLING, Heloísa M. **Brasil: uma biografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Aracy Lopes. **Índios.** São Paulo: Ática, 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PÁGINAS DA INTERNET

Demarcação. **Fundação Nacional dos Povos Indígenas**, 10 mar. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/demarcacao-de-terras-indigenas>. Acesso em 18 fev. 2023.

Invasões de terras indígenas tiveram novo aumento em 2021, em contexto de violência e ofensiva contra direitos. **Comissão Pastoral da Terra (CPT)**. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/publicacoes/noticias/acoes-dos-movimentos/6141-invasoes-de-terras-indigenas-tiveram-novo-aumento-em-2021-em-contexto-de-violencia-e-ofensiva-contradireitos>. Acesso em 18 fev. 2023.

Indefinição sobre marco temporal abre brecha para perseguir lideranças indígenas, afirmam debatedores. **CÂMARA dos Deputados**, 23 jun. 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/890073-INDEFINICAO-SOBRE-MARCO-TEMPORAL-ABRE-BRECHA-PARA-PERSEGUIR-LIDERANCAS-INDIGENAS,-AFIRMAM-DEBATEDORES> Acesso em 18 fev. 2023.

PROJETO DE LEI

BRASIL. **Projeto de Lei 490/2007**. Altera a Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/345311>
Acesso em 18 fev. 2023.

Capítulo 6
**AS CRIANÇAS NA BÍBLIA: UM NOVO OLHAR,
IMPORTÂNCIA E ELEMENTOS EDUCATIVOS**

Érico Tadeu Xavier
Noemi Pinheiro Xavier

AS CRIANÇAS NA BÍBLIA: UM NOVO OLHAR, IMPORTÂNCIA E ELEMENTOS EDUCATIVOS

Érico Tadeu Xavier

Doutor em Teologia. Professor emérito no Seminário Adventista Latino-Americano de Teologia, Ivatuba, PR. E-mail: etxacademico@gmail.com

Noemi Pinheiro Xavier

Doutora em Educação, psicopedagoga e professora na Faculdade Adventista Paranaense, Ivatuba, PR. E-mail: noemix1962@gmail.com

RESUMO

Em diversas culturas as crianças não eram valorizadas e essa visão influenciou até mesmo o povo de Israel. Neste trabalho aborda-se o tratamento dado às crianças na Bíblia, visando evidenciar sua importância e fornecer elementos para que a educação atual das crianças seja realizada segundo o que o Livro Sagrado preceitua e conforme as orientações da igreja. Os resultados desse estudo revelam que Deus, pretendendo revelar-se como o Deus da vida, interviu em diferentes situações para que a vida das crianças fosse valorizada. E Jesus, com Seu amor e exemplo, elevou a posição das crianças perante a sociedade e as colocou em pé de igualdade com outros seres humanos, enaltecendo sua importância. Com isso, lançou um novo olhar para as crianças, ressaltando sua importância e o valor da educação cristã no lar. Conclui-se que a atenção dada pela Bíblia às crianças trouxe mudanças importantes para o tratamento das mesmas no contexto socioeducacional, propiciando uma nova perspectiva na educação e cuidado das mesmas.

Palavras-chave: Crianças. Bíblia. Valor. Educação.

ABSTRACT

In different cultures, children were not valued and this view influenced even the people of Israel. This work deals with the treatment of children in the Bible, aiming to highlight their importance and provide elements for the current education of children to be carried out according to what the Holy Book prescribes and according to the guidelines of the church. The results of this study reveal that God, intending to reveal himself as the God of life, intervened in different situations so that children's lives were valued. And Jesus, with His love and example, elevated the position of children before society and placed them on an equal footing with other human beings, extolling their importance. With that, he took a new look at children, emphasizing their importance and the value of Christian education in the home. It is concluded that the attention given by the Bible to children brought important changes for the treatment of them in the socio-educational context, providing a new perspective in their education and care.

Keywords: Children. Bible. Value. Education.

Introdução

A Bíblia Sagrada traz o relato de como as crianças eram tratadas nas diferentes culturas que influenciaram o povo de Israel e, conseqüentemente, os cristãos atuais. Os relatos históricos mostram que as crianças, quase sempre, eram tidas como de pouca importância na sociedade, sendo raras as que recebiam uma educação adequada. Deus, porém, na sua infinita bondade e misericórdia, ouviu os gritos das crianças juntamente com os gritos dos menos favorecidos e buscou meios de modificar essa situação para que elas tivessem seu valor reconhecido.

No Velho Testamento já havia relatos de como Deus se importa com as crianças e com um tratamento e educação mais adequados a elas e, essa importância foi salientada mais firmemente no Novo Testamento com as manifestações de Jesus em Seus ensinamentos.

Este artigo, portanto, dedica-se a relatar como as crianças eram tratadas na Bíblia tendo em vista evidenciar sua importância para Deus e a sociedade e fornecer elementos para que as crianças sejam educadas, atualmente, segundo o que o Livro Sagrado preceitua, em concordância com as orientações da igreja.

A Criança no Antigo Testamento

A Palestina, terra de Canaã, pertencia ao império egípcio e o Faraó determinava todos os assuntos que deveriam ser obedecidos por aqueles que morassem no território sob seu jugo. Conforme Mesters (apud SILVA, 1997, p. 9), o Faraó controlava a região através do tributo, através do exército e através da ideologia que ensinava o rei ser filho de deus (*sic*). E como faraó tratava a questão das crianças?

A criança, nessa época, parecia não ter valor e relatos levam a crer que possuíam uma simbologia, como segue:

Quando alguém construía uma casa, um templo ou uma cidade costumava sacrificar um filho para que fosse enterrado debaixo das fundações. Era assim que a religião de Canaã procurava a proteção dos deuses para a casa, o palácio, o templo e a cidade. Por isso, a cidade de Jericó foi reconstruída 'pelo preço' de duas crianças (1Rs.16.34) (MESTERS, apud SILVA, 1997, p. 10).

Crianças também eram sacrificadas para acalmar a ira dos deuses, que acreditavam se manifestar em épocas de crises ou guerras e esse costume cananeu

foi adotado pelo povo hebreu, cujos reis faziam “passar seus filhos pelo fogo” (2Rs.16.3; 21.6; 23.10; Jr.7.31, 19.5; 32.35; Ez.16.21; Lv.20.2-5, 18.21).

O Faraó também impingiu leis severas com relação às crianças como, por exemplo, quando preocupado com o crescimento numérico do povo hebreu, ele decretou a morte de meninos (Ex.1.16-22), com vistas a controlar a população. Meninas poderiam viver, pois tinham como destino “gerar filhos para o opressor e dar prazer ao seu senhor” (MESTERS, apud SILVA, 1997, p. 10).

Por outro lado, havia o culto da fertilidade, promovido pelo povo cananeu. Esse culto:

[...] favorecia o acesso à divindade através do contato com prostitutas sagradas. Aumentava o número de filhos para trabalhar e guerrear a serviço do rei e, assim, produzia crianças abandonadas⁶. Além de desvirtuar o sentido divino, este culto desintegrava o sentido humano. A vida do profeta Oséias é um exemplo concreto de como este culto marginalizava a mulher e desintegrava as famílias. (MESTERS, apud SILVA, 1997, p. 10).

Os filhos também poderiam ser vendidos para aplacar a situação de pobreza das famílias e serviam como escravos ao credor. Segundo Mesters (apud SILVA, 1997, p. 11), “Na época do exílio, a escravidão foi total, do povo inteiro, mas a maior vítima era a juventude” (Lm.5.13-14).

A situação da criança, à época, em Samaria, era lamentável. Relata-se em Reis que mães chegaram a comer seus filhos para saciar a fome⁷.

Durante o cerco de Jerusalém parece acontecer essa mesma pouca importância ao sentido da vida humana: “As lamentações de Jeremias falam de crianças famintas, abandonadas, assassinadas (Lm.1.5; 15.18; 2.11-12,19) e de mães que chegaram ao ponto de matar e comer seus próprios filhos (Lm.2.20; 4.10)” (MESTERS, apud SILVA, 1997, p. 11).

Mesters relata ainda que Deus usou quatro mulheres para agir em defesa das crianças: Sifra e Fuá, que eram parteiras; e Joquebede e Miriam (mãe e irmã de Moisés). Essas mulheres iniciaram um movimento de resistência contra o Faraó, notadamente contra a decisão do extermínio dos meninos.

⁶ O nome simbólico das crianças indica a situação de abandono: *Lo-Ruhamah* (Sem-misericórdia); *Lo-Ammi* (Não-meu-povo) (Os 1:6-9). (MESTERS, apud SILVA, 1997, p. 10).

⁷ Duas mulheres combinaram entre si matar e comer seus próprios filhos. Comeram o filho da primeira. Mas a segunda não manteve a promessa. Aí, a primeira recorreu ao rei, para que ele obrigasse a outra a cumprir o prometido (2Rs. 6.24-31).

Foram ações como essas que fizeram com que o povo hebreu, buscando forças em Javé, condenasse práticas religiosas que causassem a morte de crianças. O maior expoente dessa condenação pode ser encontrado na história de Abraão e Isaac, como relata Mesters:

[...] Ela apresenta Abraão seguindo uma inspiração religiosa, obedecendo a um apelo de Deus que pedia o sacrifício do filho. No último momento, porém, o narrador faz saber que o Deus de Israel não quer este sacrifício (Gn.22.12). Ele condena as matanças de crianças que ocorriam em Israel (2Rs.16.3-34). Assim, a história apresenta Abraão, o pai do povo, como modelo a lutar em defesa da vida ameaçada da criança. (MESTERS, apud SILVA, 1997, p. 14).

É dessa maneira que Deus passa a se revelar como o Deus da vida e as crianças passam a ser vistas sob uma nova ótica. Ressalte-se que Deus ouviu o grito das crianças e a Bíblia fala disso. Os pais estavam acostumados à cultura que se impunha à época e que preconizava pouco valor aos filhos, choravam a falta de descendência, mas Deus queria que valorizassem a vida das crianças.

Em decorrência, Deus passou a falar claramente sobre a questão e suas admoestações podem ser vistas nos seguintes versículos:

“Herança de Javé são os filhos⁸, uma recompensa aos frutos do seio. São como flechas na mão do homem forte [...] bem-aventurado o homem que tem sua aljava cheia. Não ficará confundido quando tiver que se defender de seus inimigos” (Sl.127).

“Que Shaddai te abençoe e te faça fecundo ao ponto de te tornares pai de uma multidão” (Gn.28.3)⁹.

“Nunca maltrates a viúva e o órfão. Se os maltratares eu escutarei seu grito de ajuda e minha cólera se reverterá sobre ti e morrerás [...]. Tua mulher então se tornará viúva e teus filhos órfãos” (Ez.22.21-23).

É o valor da vida que importava a Deus e, percebendo isso, os homens começaram a mudar paulatinamente a cultura vigente e as crianças passaram a ocupar outra posição, como será relatado a seguir.

⁸ Importante salientar que não há mais distinção de sexo.

⁹ Valorização da vida.

A Importância da Descendência em Israel

A Bíblia revela grande preocupação com as crianças¹⁰. Champlin e Bentes (1995, v. 1, p. 962) salientam que, tanto no AT como no NT, as referências feitas a filhos e crianças são consideravelmente utilizadas: “uma criança era considerada, entre os israelitas, uma bênção de Deus; e muitos filhos eram um sinal de favor divino, ao passo que as pessoas estéreis eram olhadas com menosprezo (Gn 11:30; 30:1; I Sm 2:5; II Sm 6:23 e Sl 127:3)”.

Conforme Daniel-Rops (1988, p. 73), tal como nas palavras do Salmista, “Herança do Senhor são os filhos; o fruto do ventre seu galardão”. Outro salmo comparava o pai de uma família numerosa ao homem cuja mesa está cercada de oliveiras novas. Um trocadilho popular transformou a palavra *banim*, filhos, em *bonim*, construtores. Desse modo, os filhos passaram a ser esperados, desejados com alegria.

A notícia se espalhava pela vila ou quarteirão e os vizinhos eram avisados de que, segundo o costume antigo, haveria uma festa para a qual seriam convidados todos os parentes, amigos e pessoas que vivessem nas proximidades a fim de se rejubilarem juntos. O mais humilde dos casais se apropriava da grandiosa declaração de Isaías, repleta de implicações messiânicas: “Porque um menino nos nasceu, um filho se nos deu” (DANIEL-ROPS, 1988, p. 73).

Há tamanha importância na descendência que uma mulher estéril no Oriente Próximo e Médio era vista com maus olhos¹¹. De fato, uma teologia popular da época dizia que a mulher estéril estava debaixo do juízo divino¹² e essa situação parecia estar ligada a questões de herança de terras e perpetuação do patrimônio e do nome da família. Conforme explicam Champlin e Bentes (1995, v. 2, p. 271), “não podia

¹⁰ Do hebraico *yaleb*, o termo aparece 87 vezes no AT (Gn.21.8,14,16; Ex.2.3,6-10; Rt.4.16; 1Sm.12.15,18,19,21,22; 1Rs.3.25; 2Rs.4.18,26,34; Ec.4.13,15; Is.9.6; Je.31.20, para citarem-se alguns. No grego, a palavra criança é *paidion*, palavra que ocorre 53 vezes. E também *país*, que aparece por 24 vezes, com o sentido de “servo”, “criado”, “filho” etc. Também no AT é usada muitas vezes no plural para designar somente um descendente masculino, dando a entender descendência.

¹¹ No Talmude, *Yeremoth* vi. 6, a um homem casado com uma mulher estéril era ordenado deixá-la após dez anos de casamento e casar-se com outra; e repetir a prática se a segunda esposa também fosse estéril. Um antigo costume, refletido na história de Sara e Abraão, consistia em dar ao marido uma concubina que lhe pudesse dar filhos, para que houvesse uma situação doméstica normal. [...] A reversão da esterilidade era uma misericórdia e intervenção divina, uma resposta à oração [...] Em sua misericórdia, Deus dá a uma mulher um lar e filhos (ver Sl.113.9) [...] As palavras hebraicas para “estéril”, no tocante à mulher são três: *otser* (restringida), *agar* (estéril); e *shakkul* (privar), demonstram as atitudes da época. [...] Alguns intérpretes pensam que uma das razões da ansiedade das mulheres judias diante da esterilidade, era a promessa messiânica. Aquela que tivesse filhos poderia ser a mãe do Messias prometido. (CHAMPLIN; BENTES, 1995, v. 2, p. 271).

¹² Ver Gn.16.2;30.1-23, 1Sm.1.6,20.

haver calamidade maior para um israelita do que a sua família desaparecer da face da terra”.

De acordo com Daniel-Rops (1988, p. 73), “quando a esterilidade era voluntária, era tida como um pecado tão grave que o profeta Isaías foi pedir contas ao rei Ezequias por causa disso, dizendo-lhe que a morte era o justo castigo de tal crime”.

A importância que se dava à descendência em Israel era tanta que até mesmo se abria uma exceção ao descanso sabático.

O desejo de assistir ao nascimento de crianças era tão grande que os rabinos abriam uma exceção na lei sagrada do descanso sabático: era lícito ajudar a mulher em trabalho de parto, levar uma parteira até ela, amarrar o cordão umbilical e até, como afirma o tratado Shabbath, cortar o mesmo. (DANIEL-ROPS, 1988, p. 73).

Compreendendo a ótica divina, Israel passou a ver as crianças como uma bênção do Senhor, passando a dar maior importância aos seus descendentes.

A Posição da Criança em Israel

O tratamento dado às crianças em Israel envolvia alguns cuidados e rituais. Os bebês recém-nascidos eram cuidados por parteiras ou servas, embora muitas mulheres judias soubessem se ajeitar sem elas, a exemplo de Maria, no estábulo em Belém (DANIEL-ROPS, 1988). Os bebês eram banhados “em água, esfregada com sal, envoltos em panos e cuidados pela mãe (Gn.21.7; 1Sm.1.23), com a ajuda de outras pessoas [...] dependendo das posses da família” (CHAMPLIN; BENTES, 1995, v. 1, p. 962).

Recebiam nomes de acordo com circunstâncias que envolviam o nascimento ou ainda por algum desejo ou esperança por parte da mãe. Acreditava-se que o nome fazia parte integral do indivíduo, e que tinha influência sobre seu caráter e seu destino. E era provavelmente no dia de sua circuncisão que a criança recebia seu nome. Com oito dias de nascidos os meninos eram circuncidados¹³.

¹³ O vocábulo português circuncisão deriva-se do latim, que significa, literalmente, “cortar ao redor”, referindo-se a uma pequena operação cirúrgica mediante a qual o prepúcio do pênis masculino é removido. [...] sendo um dos mais antigos costumes da antiguidade, praticado por diversos povos [...] Diversas teorias têm sido apresentadas como explicação da origem e do propósito dessa medida: a) teria finalidades higiênicas; b) seria um sinal de afiliação grupal; c) seria uma preparação para a vida sexual; d) seria um teste iniciatório da coragem, antes de um jovem ser aceito pela tribo; e) seria um meio que santifica as faculdades geradoras; f) seria um sacrifício que redime o varão do deus que lhe outorgou a vida. [...] De acordo com os judeus era uma garantia virtual da salvação, porquanto entre

A mãe também era responsável por oferecer um sacrifício de purificação no templo para apresentar a criança¹⁴ a Deus, remindo-a com certa importância em dinheiro. O desmame, que acontecia geralmente por volta dos dois ou três anos de vida, também era celebrado com sacrifícios.

Apesar de serem consideradas uma bênção de Deus as crianças eram, muitas vezes, vendidas como escravas ou, ainda, dadas em pagamento de uma dívida. O pai hebreu possuía um poder ilimitado sobre seus filhos, escolhendo inclusive seus cônjuges (Gn 21:21; Ex 21:9-11). “Ele (o pai) tinha autoridade para contratar casamento para seus filhos, e podia vender uma filha como concubina; mas não podia vendê-la a um povo estrangeiro (Êx.21.7ss). Os filhos podiam ser vendidos a fim de ser paga alguma dívida [...]” (CHAMPLIN; BENTES, 1995, v. 1, p. 962).

Comenta ainda este autor que, os pais tinham autoridade sobre os filhos e sobre estes eram responsáveis:

Um pai podia anular um voto sagrado feito por uma filha, embora não por um filho. Dos pais esperava-se que entregassem seus filhos para serem mortos, se se tornassem culpados de abusar de um dos genitores (Ex.21.15,17; Lv.20.9). Jesus referiu-se a essa lei em Mt.15.4 e Ma.7.9. Antes da legislação mosaica, um pai podia designar quem era o seu filho primogênito, usualmente filho de uma esposa favorita, sem importar se esse filho era, ou não, o mais velho [...]. (CHAMPLIN; BENTES, 1995, v. 1, p. 962).

Assim, depois da lei mosaica, que se refere à primogenitura¹⁵, o primeiro filho assim declarado, não podia perder esse direito, se seu pai viesse a gerar um filho de outra esposa mais favorecida (Dt.21.15-17).

A reverência aos pais era exigida totalmente e, sem esse atributo, a criança não prosperaria espiritualmente, conforme se acreditava à época.

Se uma criança amaldiçoasse a seus pais, imediatamente ficava debaixo de uma maldição divina (De.27.16). Se um filho fizesse alguma violência contra seus pais, era executado (Êx.21.15,17; Lv.20.9). Se um filho se tornasse um alcoólatra, um glutão, um malfeitor, ignorando as advertências de seu pai, seria morto por

eles se pensava que todos os circundados, que eram israelitas por nascimento, já estariam automaticamente absolvidos de todo o julgamento. (CHAMPLIN; BENTES, 1995, v. 1, p. 746-747).

¹⁴ Os meninos com quarenta dias de vida e as meninas com 80 dias.

¹⁵ Quando a criança era o primogênito, os pais precisavam cumprir um dever especial. Isto fazia parte da lei geral, pois em Israel todos os primogênitos de todos os seres vivos, assim como os primeiros frutos, pertenciam a Javé. O Todo-poderoso, ao falar a Moisés, lhe ordenara que todos os primogênitos, seja de homens ou animais, fossem dedicados a Ele. Em seu evangelho, Lucas usa o mesmo termo grego *hagion* que significa santo; tornando-se a criança uma coisa santa, oferecida a Deus e separada do mundo comum, terreno. (DANIEL-ROPS, 1988, p. 73).

apedrejamento, pelos anciãos da cidade (Dt.21.18-21). (CHAMPLIN; BENTES, 1995, v. 1, p. 962).

Os filhos ilegítimos não tinham direito à herança e não recebiam qualquer educação formal e também eram excluídos da congregação, sendo totalmente desprezados, como se lê em Deuteronômio 23.2 e Juízes 11.2.

Sobre a adoção¹⁶ de filhos, relatos dizem que, na antiga Mesopotâmia havia o costume de adotar crianças. Os relatos bíblicos de adoção ocorrem, geralmente, em terras estrangeiras, conforme Champlin e Bentes (1995, v. 1, p. 962), “[...] como a adoção de Moisés por parte de uma filha de Faraó (Êx.2.10), ou a adoção de Ester por Mordecai (Es.2.7,15). [...] Abraão adotou um herdeiro (Gn.15.3), embora não houvesse qualquer legislação formal para isso [...]”. Muitos relatos mostram que, em alguns casos, os adotados já eram descendentes da mesma linhagem.

No que se refere à posição ocupada pelas meninas é sabido que, nos valores dos povos antigos, mulheres tinham menos valor que mulas e camelos. “Malditos aqueles cujos filhos são fêmeas”¹⁷. Dessa maneira, os filhos homens eram considerados bênçãos e as filhas um sêmen perdido para o pai e essa visão se sustentou por séculos, sempre relegando a mulher a uma condição de inferioridade.

Lê-se no Mishná¹⁸ que o pai não era obrigado a sustentar filhas e era comum abandonar filhas não desejadas em lixos ou à beira das estradas. Quando não eram devoradas por animais ou mortas em decorrência do frio e outras intempéries, eram recolhidas por pessoas que faziam delas prostitutas. Acredita-se que essas ações não constituíam falta de amor, mas sim uma cultura cristalizada que colocava a mulher nessa condição¹⁹.

A Educação das Crianças

O lar era a unidade básica da sociedade e cabia à mãe o papel da educação dos filhos e filhas, as quais tinham uma supervisão mais acirrada que ia até o dia do

¹⁶ Adoção traduz um termo grego que significa “colocar como filho”. [...] Sua origem foi o desejo de ter um descendente do sexo masculino para que a herança continuasse na família, quando não havia nenhum filho natural do sexo masculino. [...] Uma forma de adoção estava envolvida naqueles casos em que uma esposa dava uma serva a seu marido, mediante a qual ele geraria filhos [...] como o filho que nasceu de Abraão e Hagar. (CHAMPLIN; BENTES, 1995, v. 1, p. 44).

¹⁷ *Quiddushim*: texto matrimonial hebraico. Lit.: santificação do matrimônio.

¹⁸ Comentário judaico da Bíblia.

¹⁹ Acreditava-se que filha não prestava, valia menos que um escravo e por isso não deveria receber instrução. Nota do autor.

casamento. Por isso, constituía a primeira escola que as crianças judias conheciam. Nas famílias mais abastadas, professores eram contratados e se incumbiam da educação das crianças (Nt.11.12; Is.49.23; II Rs.10.1; Gl.3.24). Quanto aos pais, estes assumiam um papel ativo na educação quando os filhos atingiam a idade de cinco anos.

Conforme explicam Champlin e Bentes (1995, v. 2, p. 271), “o Antigo Testamento mostra o grande valor dado às crianças e grande responsabilidade pesava sobre os ombros dos pais, porquanto os filhos eram tidos como dons de Deus (Jó.5.25; Sl.127.3; 28.3-4. Ver também Gn.18,19 e Dt.11.19 [...])”.

A base da educação era a religiosa, bem como a leitura e escrita (Ex.12.26, 13.8-14; De.4.10,6-7). No que se refere à profissão, os meninos normalmente eram treinados na profissão que o pai exercia, aprendendo negócios e ofícios. Às meninas eram ensinadas as prendas domésticas e algumas poucas mulheres, “segundo todas as aparências, eram bem educadas e chegaram a tornar-se líderes (Jz.4.4ss; II Rs.22.14-20)” (CHAMPLIN; BENTES, 1995, v. 2, p. 271).

Quando surgiram as artes e ofícios, esses eram ensinados mediante o aprendizado. No que se refere às escolas²⁰, as sinagogas tornaram-se o centro da erudição, pois não existiam escolas formais como se conhecem atualmente. Com efeito, as escolas como centros de educação são relativamente recentes e Gamaliel, nos dias de Jesus, conforme relata a História, foi o primeiro judeu a estabelecer escolas, que eram destinadas somente aos meninos.

A Criança no Novo Testamento

No Novo Testamento, as crianças passam a receber um novo olhar, como se observa no relato da história do nascimento de João Batista, a qual está repleta de fatos que merecem ser narrados, em decorrência da cultura vigente: “O seu nascimento é anunciado pelo anjo Gabriel, a Zacarias, no Templo (Lc.1.5-25). Zacarias já era idoso, assim como sua esposa Isabel, que além disso era estéril” (SILVA, 1997, p. 58).

²⁰ Após o exílio babilônico, os escribas profissionais vieram à existência. Eles eram mestres na sinagoga [...] Havia os sábios, mas o termo parece não distinguir uma classe distinta dos mestres [...] que não recebiam paga por seu trabalho [...]. (CHAMPLIN; BENTES, 1995, v. 2, p. 271). As escolas são uma invenção relativamente recente [...]. (Idem, v. 1, p. 962).

Assim, é com o anúncio desse nascimento que a história sofre uma reviravolta.

A oração dos oprimidos é ouvida, a vergonha da esterilidade se acaba, o sacerdócio do templo fica mudo, a alegria do povo aumenta, a profecia passa a atuar com toda a intensidade. No seu programa de vida consta a recuperação das famílias, na esteira do profeta Elias, 'a fim de converter os corações dos pais aos filhos' (Lc.1.17). Está aberta a porta para a chegada de Jesus. (SILVA, 1997, p. 59).

O mesmo anjo Gabriel é quem faz o anúncio do nascimento do Messias e Maria dá a Ele o nome de Jesus, cujo significado traz implícita a salvação. Porém, o nascimento de Jesus também é cercado de um fato que implica o bem-estar das crianças:

No contexto de um censo imperial Jesus nasce (Lc.2.1-7). Nasce como migrante, forçado a viajar, desprotegido, como tantas crianças vítimas da dominação. O recenseamento visava contar as pessoas para saber quantos impostos deveriam ser arrecadados. Não poupava sequer uma mulher grávida, já às vésperas de dar à luz. (SILVA, 1997, p. 59).

Jesus nasce em terras estranhas e, dadas as condições divinas que envolvem seu nascimento, Herodes, o rei, sente-se ameaçado e decreta uma matança geral de meninos (Mt.2.1-23): "O rei poderoso, cruel e controlador, sente-se ameaçado pela simplicidade da criança" (SILVA, 1997, p. 60).

Muitas mães choram a morte de seus filhos. Percebe-se no Novo Testamento uma nova realidade: há dor e sofrimento na morte de crianças.

Jesus cresce em graça e inteligência e inaugura uma nova era, pois já em criança assombrava os doutores com sua sabedoria.

Aos doze anos de idade vamos encontrar Jesus menino entre os doutores, no templo (Lc.2.41-50). A agitação geral, em época de festa, atiçava a curiosidade, sobretudo das crianças. E Jesus se envolve nas conversas sobre religião, deixando os grandes embaraçados [...]. (SILVA, 1997, p. 61).

Nesses novos tempos muita coisa mudara. Não se sacrificavam mais os recém-nascidos e adotou-se uma prática nova, decorrente da nova mentalidade que agora se instalara e que santificava a vida.

Em lugar de sacrificar o recém-nascido, eles então o dedicavam de modo inteiramente espiritual e depois o resgatavam. Isto é, davam um animal para ser sacrificado em substituição, ou uma soma em dinheiro: foi isto que Javé exigiu deles, em memória da misericórdia que mostrara a seu povo naquela noite em que seu anjo destruíra todos os

primogênitos do Egito, mas poupou os de Israel, satisfazendo-se com um cordeiro em seu lugar. (DANIEL-ROPS, 1988, p. 76).

Assim, nos dias de Cristo, o bebê deveria ser dedicado com até um mês de vida, como relata Daniel-Rops (1988, p. 76), juntamente com “uma oferta queimada de dois pombinhos ou duas rolas [...], mas os pais ofertavam também cinco ciclos de prata”. E todas as famílias judias sentiam-se felizes em cumprir esse encargo piedoso.

A Educação no Novo Testamento

No que se refere à educação das crianças, ao tempo de Cristo, White (2004, p. 48) ensina que “a vila ou cidade que não providenciava quanto à instrução religiosa da mocidade, era considerada sob a maldição de Deus”. Porém, a instrução religiosa não tinha lugar no sistema educativo que ora nascia.

Absorvido na rotina das coisas exteriores, o estudante não encontrava horas de quietação para estar com Deus. Não lhe escutava a voz falando ao coração. Em sua procura de conhecimentos, desviava-se da Fonte da sabedoria. Os grandes elementos do serviço de Deus eram negligenciados, obscurecidos pelos princípios da lei. O que se considerava como educação superior constituía o maior obstáculo ao verdadeiro desenvolvimento. Sob a influência dos rabis, as faculdades dos jovens eram reprimidas. Seu espírito se tornava constrangido e estreito. (WHITE, 2004, p. 48).

Por isso, Jesus não se instruiu nas escolas das sinagogas. Foi em Maria, sua mãe, que encontrou Seus primeiros ensinamentos humanos e dos profetas recebeu a instrução celestial. E Deus era Seu supremo instrutor. Assim, sua instrução não se baseava nas coisas do mundo.

Desviado dos profanos métodos do mundo, adquiriu da natureza acumulados conhecimentos científicos. Estudava a vida das plantas e dos animais, bem como a dos homens. Desde a mais tenra idade possuía-O um único desígnio: vivia para beneficiar os outros. Para isso, encontrava recursos na natureza; novas ideias de meios e modos brotavam-lhe na mente, ao estudar a vida das plantas e dos animais. Procurava continuamente tirar, das coisas visíveis, ilustrações pelas quais pudesse apresentar os vivos oráculos de Deus. (WHITE, 2004, p. 48).

Desse estudo sistemático nasceram as parábolas que tanto Jesus usou para mostrar o amor de Deus, compreendendo a razão das coisas.

Jesus e as Crianças

Com Jesus, nasce um novo momento na história da humanidade para as crianças e a vida de adulto de Jesus mostra vários contatos com as crianças, destacando-se as situações de cura, como será relatado a seguir.

Jesus e a Cura de Crianças

Os evangelhos relatam a cura do menino que sofria muito, com uma doença complicada, da qual Jesus o liberta. Ressalta Silva que:

Com pequenas variantes, os três evangelhos sinóticos apresentam o menino com características de epilepsia. Ele cai no chão, na água ou no fogo, espuma, range os dentes, enrijece o corpo, fica atordoado. Mateus diz que ele é lunático, já em Marcos ele é mudo ou surdo-mudo, enquanto para Lucas ele solta gritos. O terceiro evangelista frisa ainda que ele é filho único. (SILVA, 1997, p. 61).

Segundo a mentalidade da época, esses diagnósticos eram atribuídos a alguém possuído pelo demônio ou a um espírito impuro. Mas o que quer se ressaltar com a citação é que, de um lado, existe um pai cheio de fé e, do outro lado, Jesus, que com amor e demonstrando a importância das crianças, cura o menino.

Segundo relata Silva (1997, p. 62), Jesus “cura também o filho de um funcionário real, de Cafarnaum” (Jo.4.46-54). Atendendo ao pedido confiante do pai do menino, Jesus lhe diz: ‘vai, o teu filho vive’, e na mesma hora o filho sente-se melhor. Assim toda a família crê, pela cura da criança.

E Jesus não faz distinção de sexo, mostrando a nova era de amor que instaurava a partir de suas ações, pois também curava as meninas, que outrora eram relegadas a um segundo plano, muitas vezes à morte: a menina do chefe da sinagoga já estava à beira da morte, Jesus vai levantá-la (Mt.9.18-26; Mc.5.21-43; Lc.8.40-56).

A história de um pai aflito (Jairo) que, com muita fé, roga a Jesus por sua filha de doze anos, mostra essa realidade. Silva (1997) relata que Marcos usa a expressão ‘filhinha’ que Jairo usa para se referir à menina, mostrando que no Novo Testamento, as meninas passaram a receber uma atenção diferente e envolta de muito carinho e amor. Parece refletir o que Deus quer, o amor pela humanidade.

A cena do milagre é íntima e familiar. Acompanhado pelo pai e pela mãe da menina, além dos três discípulos de mais confiança, Jesus

entra no quarto dela e segura a sua mão. Isso tendo antes passado pelo alvoroço da multidão que já pranteava a morte e que zombava ao ouvir Jesus dizer: 'a criança não morreu, está dormindo'. (SILVA, 1997, p. 62).

E novamente outra menina é curada, desta vez a filha de uma mulher siro-fenícia, ou cananea (Mt.15.21-28; Mc.7.24-30). Essa cura aconteceu em terra estrangeira e a iniciativa dessa mãe é considerada ousada, ao tentar convencer Jesus a curar aquela a quem carinhosamente trata de 'filhinha'.

Jesus usa as Crianças como Exemplos em Seus Ensinamentos

No relato da multiplicação dos pães, Jesus usa uma criança. O Evangelho de João relata que Jesus, indiferente às observações dos apóstolos, toma cinco pães de cevada e dois peixinhos, multiplicando-os, conseguindo saciar a fome de aproximadamente cinco mil pessoas. Para descrever esse acontecimento, "o quarto evangelho usa a palavra *paidáron*, que significa menininho, criança, até jovem, ou também servo" (SILVA, 1997, p. 63).

Sabedor que era da importância das crianças e conhecendo as relações entre pais e filhos, Jesus diz: Se vocês, maus, sabem dar coisas boas aos filhos, quanto mais o Pai [...] (Mt.7.7-11; Lc.11.9-13). O que Jesus quis enfatizar é que as crianças são alvo de atenção e carinho, mesmo que os pais ou mães sejam maus.

'Com que vou comparar esta geração? São como crianças sentadas nas praças (Mt.11.16-19; Lc.7.31-35)'. Para descrever o comportamento das autoridades, Jesus usa o exemplo das crianças brincando nas praças, nesse caso brincando de casamento e de enterro. Crianças mal-humoradas diante dos coleguinhas, assim são os chefes, no seu infantilismo, acusando João Batista e Jesus de beberrão. (SILVA, 1997, p. 63).

A Bíblia, no Novo Testamento, é rica em relatos de ocasiões em que Jesus usou as crianças para atingir os adultos. Num momento de alegria, Jesus agradece ao Pai, por ter revelado estas coisas aos pequeninos (Mt.11.25-27; Lc.10.21-22). Nesse sentido, Silva relata que:

O contraste é entre esconder e revelar. E a realidade é escondida dos sábios e inteligentes, e revelada aos pequeninos. Maior contraste não poderia haver. A palavra usada aqui para pequenino é *népios*, que tem o sentido de infante, menor, com as implicações de indefeso, inexperiente e simples, tendendo mesmo para a estultície. Define, com

isso, as pessoas mais capazes de entender a mensagem do reino. A mensagem de Jesus segue a lógica de privilegiar os simples [...]. (SILVA, 1997, p. 64).

Em outra passagem, Jesus adverte: “Se vocês não se tornarem como as crianças [...]” (Lc 18:17). Nessa ocasião, Jesus estava reunido com os discípulos, que perguntavam a Jesus quem seria o maior no reino dos céus. Calmamente, Jesus chama a uma criança com a intenção de evidenciar quem é o maior. Silva relata que Jesus colocou a criança no meio de todos, insistindo que receber a uma criança significa receber a Jesus. “Com variantes nas palavras de Jesus, os três evangelistas²¹ (Mateus, Marcos e Lucas) apresentam a criança como símbolo máximo do reino dos céus” (SILVA, 1997, p. 64).

Jesus enaltece a importância das crianças, quando orientou a não escandalizar os pequenos (Mt.18.6-7; Mc.9.42; Lc.17.1-2).

Pequeno (*mikrós*) é sempre um critério básico para o projeto de Jesus. Agora a ameaça fatal se dirige a quem colocar pedra de tropeço no caminho destas pessoas de fé. A imagem usada se reveste de brutalidade, ser lançado ao mar com uma pedra de moinho ao pescoço. Tamanha é a importância dos pequeninos para Jesus. (SILVA, 1997, p. 64).

E, por fim, Diz Jesus: “Deixai vir a mim as criancinhas [...]”²². Jesus queria as crianças ao seu redor, porém, instruídos nas coisas terrenas, Seus apóstolos não entenderam esse objetivo e quando as mães trouxeram as crianças para que fossem abençoadas por Jesus, afastaram-nas.

Os apóstolos ainda estavam imbuídos da mentalidade da época, que acreditava que as crianças não tinham muito valor na sociedade e que somente incomodavam, atitude reprovada por Jesus. Pearlman (1995, p. 88), comenta que,

Segundo a cultura judaica da época, se uma criança não se portasse como um adulto, não poderia jamais ver o Reino de Deus. Em Mateus 18:1-5, o Mestre ensina justamente o oposto. Os discípulos não haviam atinado ainda com o valor dos pequeninos em relação ao Reino de Deus. Com certeza era este o seu pensamento: ‘São apenas crianças. Que utilidade podem ter na obra de Cristo?’.

²¹ Segundo o autor, novamente, os três evangelistas usam a expressão *paidíon* (criancinha ou infante, com menos de sete anos de idade).

²² As palavras usadas são: *paidíon* (criancinha) em Mateus e Marcos, e *brephos* (bebê), em Lucas. (SILVA, 1997, p. 65).

Assim, traziam-Lhe as crianças para que as tocasse e os discípulos falavam mal por causa disto. Mas Jesus indignou-se com essa atitude e disse-lhes: “Deixai que venham a mim as criancinhas, porque o reino dos céus é feito delas²³. Em verdade vos digo quem não acolhe o reino de Deus como uma criança, não entrará no reino de Deus”. E as abraçava e impunha suas mãos sobre elas (Mc.10.13-16). A atitude dos discípulos, que as repeliam, reflete:

[...] certa mentalidade corrente no mundo de então. Jesus reage indignado e manda abrir caminho para as crianças, com a mais forte razão possível, porque delas é o reino dos céus. E acrescenta novamente a condição para pertencer ao reino, tornar-se criança. Enfim lhes impõe as mãos (segundo Mateus) e as abraça, abençoa e impõe as mãos (em Marcos). (SILVA, 1997, p. 65).

Os evangelhos também narram que as crianças acolheram Jesus na sua entrada em Jerusalém e gritavam: “Hosana ao Filho de Deus”. Com grande indignação dos príncipes, dos sacerdotes e dos escribas, as crianças gritavam: “Hosana ao filho de Davi”. E eles disseram “Ouves o que eles dizem”? Ao que Jesus respondeu: “Perfeitamente. Nunca lestes estas palavras? Da boca dos meninos e das crianças de peito tirastes o vosso louvor?” (Mt 21:16), referindo-se a Salmos 8:3.

Essa narração mostra mais uma lição de Jesus, que usou as crianças como exemplo. Contra a arrogância e o poder daqueles que se consideravam donos da verdade, Jesus mostra que eles devem aprender com as crianças. São elas que ensinam como Deus deve ser louvado.

Era o fim do caminho e o ponto de chegada. Assim, Jesus condenou definitivamente uma mentalidade secular e a criança estava situada no lugar que Deus reservou para ela desde a criação do mundo: delas é o reino dos céus.

A Educação das Crianças Atualmente

Tendo em vista o tratamento dado por Jesus às crianças, é relevante ressaltar que o amor de Deus restaurou o papel da vida, que se inicia sempre por um nascimento e por uma criança. E, nessa perspectiva, é importante evidenciar a atenção que as crianças devem receber atualmente, seguindo o que preceitua a palavra de Deus.

²³ “Tais palavras significam que as crianças que morrem antes da idade da razão, beneficiam-se automaticamente da obra expiadora de Cristo. Descrevem também as qualidades que devem caracterizar os que almejam entrar no reino – humildade, docilidade, confiança e simplicidade (Mt.18.1-5)”. (PEARLMAN, 1995, p. 88).

Há muitos pais e pessoas, em geral, que relegam as crianças a um segundo plano, a exemplo do que fizeram os apóstolos, quando as crianças se aproximaram de Jesus. Isso se nota em todos os aspectos da vida, notadamente na orientação cristã. Entretanto, Spurgeon aconselha que se dê maior atenção a elas. Ele comenta:

Diria que, de modo geral, tenho mais confiança na vida espiritual das crianças, que já recebi na igreja, que na condição espiritual dos adultos. Digo mais: usualmente descubro um conhecimento mais claro do Evangelho, e um amor mais profundo por Cristo, nas crianças convertidas do que nos adultos. Ficarão ainda mais surpresos se disser que tenho me deparado com crianças de dez ou doze anos com uma experiência espiritual mais profunda do que certas pessoas de cinquenta ou sessenta anos. (SPURGEON, apud PEARLMAN, 1995, p. 92).

Isso porque, para o autor, as crianças ainda estão livres do apelo social, da denominada sabedoria mundana e do ceticismo que já contaminou os adultos.

Em decorrência, é possível entender o que Jesus queria dizer quando se manifestou assim: “Em verdade vos digo quem não acolhe o reino de Deus como uma criança, não entrará no reino de Deus” (Mt 18:3). Obviamente, Jesus não quis que os adultos se infantilizassem, mas que sua atitude para com Deus deveria ser de docilidade, simplicidade e confiança, como agem as crianças.

Hoje, assim como nos tempos relatados no Antigo e Novo Testamento, a educação das crianças se inicia no lar, em meio à família e de maneira informal. Trata-se de uma matriz modeladora que organiza seu mundo interno, preparando a criança para inserção no mundo que a rodeia. Mas nesse organizar, nesse preparar, muitas vezes Deus é esquecido, a palavra divina não é pronunciada e a criança, o futuro adulto, desvia-se da igreja. Por isso, Ellen White aconselha a dar maior importância ao ensino das crianças.

Pais e mães devem sentir que se lhes impõe o dever de guiar as afeições dos jovens, a fim de que possam ser colocados naqueles que hajam de ser companheiros convenientes. Devem sentir como seu dever, pelo seu próprio ensino e exemplo, com a graça auxiliadora de Deus, modelar de tal maneira o caráter de seus filhos desde os seus mais tenros anos que sejam puros e nobres, e sejam atraídos para o bem e para o verdadeiro. (WHITE, 1976, p. 172).

E mais, os pais devem ser um exemplo tanto em palavras como em ações tornando seus filhos a expressão mais pura do amor que Deus tem por todos nós. E, no que se refere ao amor de Deus para com nossos filhos, a Bíblia ensina:

- a) a “criá-los na disciplina e admoestação do Senhor” (Ef.6.4);
- b) a “criá-los no temor de Deus” (Pv.1.7);
- c) a “ensiná-los nos caminhos do Senhor” (Pv.22.6);
- d) a “discipliná-los no tempo próprio” (Pv.13.24; 23.13-14; 29.15);
- e) a “orar com eles e por eles” (Jó.1.5);
- f) a “ensinar-lhes a Palavra de Deus” (Dt.6.4-9);
- g) a “levá-los à casa de Deus enquanto crianças” (1Sm.1.24; Lc.2.21-24);
- h) a “incentivá-los a uma vida em e com Deus” (2Tm.1.4-5);
- i) a “viver uma vida piedosa e de exemplo diante deles (Mt.5.13-16);
- j) a incentivá-los a tomarem uma decisão por Cristo o mais cedo possível; e
- l) a “Contar com a graça e ajuda de Deus no cumprimento da tarefa” (Jo.15.5).

Dessa maneira, em vista de como as crianças foram tratadas nos relatos bíblicos, a importância da educação cristã fica evidente sendo imprescindível que as crianças sejam ensinadas com o mesmo amor e valor que Cristo lhes dava e dá.

Considerações Finais

Este estudo trouxe um breve relato de como as crianças eram vistas e tratadas nos tempos do Antigo Testamento e como essa percepção mudou depois da vinda de Jesus, que com Seu amor, lançou um novo olhar para as crianças, ressaltando sua importância e o valor da educação cristã no lar.

Nesse sentido, fica evidente que, a atenção recebida pelas crianças, nos relatos bíblicos, ressalta a importância que, atualmente, deve ser atribuída a elas, no sentido de que recebam a educação e cuidado adequados, segundo os preceitos de uma educação cristã equilibrada e voltada a proporcionar um crescimento intelectual, moral e espiritual que lhes auxilie a reconhecerem-se como pessoas de valor para Deus e para a sociedade.

Referências

CHAMPLIN, Russel Norman; BENTES, João Marques. **Enciclopédia de Bíblia, teologia e filosofia**. v.1. São Paulo: Candeia, 1995.

CHAMPLIN, Russel Norman; BENTES, João Marques. **Enciclopédia de Bíblia, teologia e filosofia**. v.2. São Paulo: Candeia, 1995.

DANIEL-ROPS, Henri. **A vida diária nos tempos de Jesus**. São Paulo: Vida Nova, 1988.

MESTERS, Carlos. Criança não é problema! Ela é solução! In: SILVA, V. Crianças no Novo Testamento. **Revista Estudos Bíblicos**, Petrópolis, RJ, n. 54, p. 9-10. 1997.

PEARLMAN, Myer. **Marcos, o evangelho do servo de Jeová**. Rio de Janeiro: Casa Publicadora das Assembleias de Deus, 1995.

SILVA, Valmor da. Crianças no Novo Testamento. In: SILVA, V. Crianças no Novo Testamento. **Revista Estudos Bíblicos**, Petrópolis, RJ, n. 54, p. 58-59. 1997.

WHITE, Ellen. **Patriarcas e profetas**. Santo André, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1976.

WHITE, Ellen. **O desejado de todas as nações**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2004.

Capítulo 7
O VAAR E A GESTÃO DA SALA DE AULA: A
APLICACABILIDADE DA CONDICIONALIDADE III DA LEI
14. 113/2020 NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO
Ranilson Edilson da Silva

O VAAR E A GESTÃO DA SALA DE AULA: A APLICABILIDADE DA CONDICIONALIDADE III DA LEI 14. 113/2020 NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO

Ranilson Edilson da Silva

Doutorando em Ciências da Educação, Facultad Interamericana de Ciencias

Sociales-FICS. prof.ranilsonuema@gmail.com

RESUMO

A pesquisa é um recorte da Lei 14.113 de 25 de dezembro de 2020 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Objetivo é levantar subsídios sobre a condicionalidade III da Lei 14.113 de 25 de dezembro de 2020. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos procedimentos básicos utilizados foram análise documental e de questionários socioeconômicos e raciais aplicados aos estudantes oriundos da avaliação do SAEB, com objetivo em fortalecer as redes de ensino no processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes, levando em consideração os níveis de proficiências, desigualdades educacionais socioeconômicos e raciais dos estudantes. O recorte está direcionado ao Art. 24 da LDB nº 9.394/96, inciso V que trata a avaliação como verificação do rendimento escolar e Meta 7 do PNE, que fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. A partir da avaliação da aprendizagem é possível o professor perceber o que realmente os alunos já aprenderam e quais dificuldades ainda persistem, bem como o distanciamento da aprendizagem entre os grupos socioeconômicos e raciais dos estudantes. Isto o ajudará a encontrar mecanismos necessários para auxiliar as redes de ensino a diminuir as dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento entre os grupos socioeconômicos e raciais dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação de larga escala, Aprendizagem, Desigualdade Socioeconômica. Desigualdade Racial.

ABSTRACT

The research is an excerpt from Law 14.113 of December 25, 2020, which regulates the Fund for the Maintenance and Development of Basic Education and the Valorization of Education Professionals (Fundeb), referred to in art. 212-A of the Federal Constitution; repeals provisions of Law nº 11,494, of June 20, 2007. The objective is to raise subsidies on the conditionality III of Law 14,113 of December 25, 2020. This is a research with a qualitative approach, whose basic procedures used were document analysis and of socioeconomic and racial questionnaires applied to students from the SAEB assessment, with the aim of strengthening the teaching

networks in the process of evaluating student learning, taking into account the levels of proficiency, educational inequalities, socioeconomic and racial students. The clipping is directed to Art. 24 of LDB nº 9.394/96, item V that treats the evaluation as verification of school performance and Goal 7 of the PNE, which promotes the quality of basic education in all stages and modalities, with improvement of the school flow and learning. From the evaluation of learning, it is possible for the teacher to perceive what the students have actually learned and what difficulties still persist, as well as the distancing of learning between the socioeconomic and racial groups of the students. This will help you to find necessary mechanisms to help school networks to reduce learning and development difficulties among students' socioeconomic and racial groups.

Keywords: Large scale assessment. Learning. Socioeconomic Inequality. Racial Inequality.

INTRODUÇÃO

A avaliação acompanha os indivíduos durante toda a vida (CATANI & GALLEGU, 2009). Está presente nos mais variados contextos em que uma pessoa pode estar inserida: relações familiares, sociais, profissionais, escolares e vida acadêmica. Avaliar é um procedimento complexo, pois envolve imposições culturais que implicam em comparar objetivo, verificar o que o aluno efetivamente aprendeu e fornecer subsídios para o estreitamento da aprendizagem entre os grupos socioeconômicos e raciais dos estudantes.

Uma avaliação da aprendizagem bem empregada pode ser uma ferramenta para a melhoria do ensino, levando o aluno ao sucesso, e não mais ao fracasso por trás da escolha do tipo de avaliação a ser praticada, está à decisão quanto ao tipo de ser humano pretende-se formar: submisso ou autônomo, passivo ou ativo.

A avaliação é vista como um processo no qual há o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, voltado à análise dos resultados que vão sendo alcançados, tendo em vista a consolidação de aprendizagens no contexto da Condicionalidade III da Lei 14.113/2020.

Portanto, considera-se que seja preciso legitimar a responsabilidade ativa das redes de ensino quanto a um processo avaliativo mediador, que promova a reflexão e que favoreça a construção de novos saberes, que se volta de fato à uma preocupação com as aprendizagens e não somente com os registros de notas e conceitos entre os grupos socioeconômico e raciais dos estudantes.

A avaliação da aprendizagem usa, como instrumentos, testes de proficiência e questionários socioeconômicos, que permitem avaliar o desempenho escolar e os fatores intraescolares e extraescolares associados a esse desempenho. Os testes de proficiência são elaborados a partir das Matrizes de Referência.

Na avaliação em larga escala, é ela que indica o que é avaliado para cada área do conhecimento e etapa de escolaridade, informando as competências e habilidades esperadas, em diversos níveis de complexidade. Ela é composta pelas habilidades passíveis de aferição por meio de testes padronizados de desempenho que sejam, ainda, relevantes e representativas de cada etapa de escolaridade e, portanto, não esgotam o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

Durante o processo de ensino e aprendizagem, deve-se levar em consideração alguns fatores como: o estreitamento de aprendizagem entre os grupos socioeconômicos e raciais dos estudantes, o tempo de aprendizagem de cada aluno e os níveis de proficiências em Língua português e Matemática numa escala de 0 de 10.

Neste contexto, a referida pesquisa destaca que a avaliação da aprendizagem é, em geral, organizada a partir de um sistema de avaliação cognitiva dos estudantes e são aplicadas de forma padronizada para um grande número de pessoas, entre os quais estão alunos, professores, diretores e dirigentes de educação.

REFERENCIAL TEÓRICO

A avaliação externa, segundo Belloni, Magalhães e Sousa (2001), é aquela conduzida por sujeitos externos e independentes da ação, da sua formulação, da implementação ou dos seus resultados. Os condutores da avaliação terão a vantagem de serem mais independentes e autônomos, envolvendo os acertos e os equívocos, mas, por outro lado, terão dificuldade por terem menor conhecimento do objeto avaliado, em seu processo de formulação e execução.

Nesta ótica, para a rede de ensino não basta estar habilitado a concorrer a receber a complementação-VAAR, além disso, é preciso que a rede apresente melhoria dos indicadores educacionais relativos a taxas de atendimento educacional na educação básica, taxas de aprovação nos ensinos fundamental e médio, e resultados de aprendizagem dos estudantes nos exames nacionais de avaliação da educação básica, levando em consideração os níveis socioeconômicos e raciais, bem como o

desempenho nos níveis de proficiências em Língua Portuguesa e matemática dos estudantes. Em 2023, os recursos da complementação-VAAR foram distribuídos por indicadores de aprendizagem e indicadores de atendimento, calculados pelo Inep.

Com efeito, a avaliação em larga escala é uma modalidade desenvolvida no âmbito dos sistemas de ensino com o objetivo principal de subsidiar políticas públicas na área educacional e também, “[...] um valioso instrumento de controle social, que contribui para colocar o aprendizado no foco do debate.” (FERNANDES, 2013, p. 16).

A avaliação em larga escala na educação básica brasileira se caracteriza por ser planejada, implementada, e seus dados serem interpretados e divulgados por agências externas. Nela o objeto de avaliação são os sistemas escolares, as escolas, as redes de escolas de diferentes mantenedoras, não os processos de aprendizagem, os recursos disponíveis e as condições de trabalho dos professores.

A avaliação deve ser elaborada e planejada com a finalidade de mudanças e de melhorias na qualidade da educação, e no estreitamento da aprendizagem entre os grupos socioeconômicos e raciais dos estudantes, mas que na prática pouco tem sido feito para que os resultados obtidos e divulgados sejam transformados em políticas educacionais visando realmente à melhoria da qualidade e da equidade na educação.

É importante destacar que vários esforços, como a valorização dos professores, a construção de escolas e a distribuição de livros não melhoraram as pontuações das provas outrora, pelo contrário, em alguns países como o Brasil, essas pontuações baixaram. A atitude das autoridades tem sido a de ampliar as avaliações quantitativas em vez de mudar essa política. Outro ponto que merece destaque, e temos presenciado, é que somente a escola que participa das avaliações terá direito a certos investimentos e melhorias. Isso mostra uma imposição do sistema de ensino. E é nesse sentido que precisamos ter maior conhecimento e esclarecimento das avaliações em larga escala, de suas características, dos seus objetivos e das suas finalidades políticas e pedagógicas.

No Brasil, as avaliações externas são utilizadas sob as premissas de que seus resultados fornecem subsídios que orientam os esforços do poder público competente para melhoria do processo educacional, além de também orientar as políticas de responsabilização sobre o desempenho escolar dos estudantes condicionado na Lei 14.113/2020.

Com foco nesta Lei, a complementação-VAAR foi distribuída pela primeira vez no exercício de 2023 e correspondeu a 0,75% do valor total da contribuição dos Estados, Distrito Federal e Municípios aos 27 Fundos estaduais. Porém, para os Municípios estarem aptos a receber os recursos, tanto Estados quanto Municípios devem cumprir cinco condicionalidades, além dos indicadores de aferição da melhoria da qualidade dos resultados educacionais e da equidade na aprendizagem, que serão calculados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

As condicionalidades definidas na Lei 14.113/2020 e aprovadas na forma estabelecida pela Resolução 1/2022 são:

I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;

II - participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica;

III - redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;

IV - regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020; e

V - referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino.

De fato, entre as cinco condicionalidades, a que tem sido mais complicada para as redes de ensino é a terceira, que visa alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais dos estudantes, aferido através de questionários socioeconômicos, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica, conforme disposto no art. 14 da Lei 14.113/2020.

Por fim, se habilitar ao recebimento da complementação-VAAR não implica necessariamente receber esses recursos federais. O recebimento dos recursos

depende da melhoria da qualidade da educação nas redes de ensino, que será mensurada por indicadores a serem calculados pelo MEC considerando taxas de atendimento escolar na educação básica, taxas de aprovação no ensino fundamental e médio e o nível e o avanço dos resultados de aprendizagem dos estudantes entre os grupos socioeconômicos e raciais.

Para Gatti (2009), a avaliação deve ser feita de maneira contínua de modo a acompanhar o desenvolvimento e o processo de aprendizagem do aluno e para isso é necessário que os professores estejam capacitados e aptos a elaborar instrumentos de avaliação condizentes com o trabalho realizado em sala de aula.

E como qualquer processo de avaliação, se efetuada de forma contínua, possibilita o acompanhamento do processo de desenvolvimento dos educandos, bem como a verificação de que os mesmos estão aprendendo satisfatoriamente e de forma adequada (Luckesi, 2011, p 174). A mensuração dos resultados do desempenho dos alunos obtidos a partir desses exames é expressa em termos de escalas e de níveis de proficiência, que considera as aprendizagens dos conteúdos e habilidades abarcadas pelos descritores constantes nas matrizes de referência e que constituem as estruturas básicas de conhecimentos esperados para um determinado ciclo da Educação Básica.

Conforme artigos 8º e 10º (Brasil, 2020):

O Saeb será realizado a cada dois anos, de forma censitária, tendo como público-alvo todos os alunos de escolas públicas e privadas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam estudantes matriculados na educação básica, em todos os seus respectivos anos e séries. O objetivo será aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao longo da educação básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais.

Luckesi (2005), afirma que o acesso ao ensino é elemento essencial no contexto da democratização e emancipação do cidadão, tendo em vista a importância da escolarização na oportunidade de alavancar a inserção social. Por esse motivo, a sociedade burguesa, busca dificultar o acesso das camadas populares à educação escolar. Neste caso, se garante o acesso, mas não a permanência e a terminalidade com qualidade, não garantindo os conteúdos mínimos necessários. O autor aponta que quando a prática educativa se restringe a uma “pedagogia do exame”, o trabalho pedagógico é centrado apenas no exercício de resolução de provas aplicadas a partir

de conteúdos elaborados, pertinentes a seleção no vestibular para o acesso à universidade. Desse modo, não somente as redes de ensino, como também, pais, professores e educandos, tem sua atenção centrada na reprovação ou promoção do aluno de uma série para outra.

No contexto geral, conforme artigo 6º (Brasil, 2020), são objetivos do Saeb:

I – construir uma cultura avaliativa, ao oferecer à sociedade, de forma transparente, informações sobre o processo de ensino-aprendizagem em cada escola, comparáveis em nível nacional, anualmente e com resultados em tempo hábil, para permitir intervenções pedagógicas de professores e demais integrantes da comunidade escolar;

II – produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões, unidades da federação, municípios e instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento de séries históricas;

III – avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no País em seus diversos níveis governamentais;

IV – subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e

V – desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, por meio de intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa, bem como de servidores do Inep, docentes e gestores da educação de todos os entes envolvidos.

No ano de 2014, é aprovado Lei nº. 13.005, o Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado com a participação da sociedade, de associações e entidades de educadores e que, embora com críticas, foi concebido num processo de discussão democrática. O PNE em sua Meta 7, tem como contexto fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Percebe-se, na referida Meta a importância dos sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino. A proposta é uma avaliação definida como prioridade associada ao desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, de forma a aperfeiçoar os processos de coleta e difusão dos dados e de aprimoramento da gestão e melhoria do ensino.

Nas críticas que Zabala (1998), apresenta, o autor aponta que a avaliação tem como prioridade os resultados obtidos pelos alunos, é um instrumento que mede o

grau de conhecimento de cada educando e é também considerada como um meio sancionador e qualificador da aprendizagem do aluno. Durante o processo de ensino aprendizagem, deve-se levar em consideração alguns fatores como: o tempo de aprendizagem de cada aluno, seu ritmo de aprendizagem, o método de ensino utilizado pelo professor e a sua prática didática.

Hoffmann reitera a importância do refletir sobre a avaliação dentro do processo educativo, para a autora:

“O cotidiano da escola desmente um discurso inovador de considerar a criança e o jovem a partir de suas potencialidades reais. A avaliação assume a função comparativa e classificatória, negando as relações dinâmicas necessárias a construção do conhecimento e solidificando lacunas de aprendizagem.” (HOFFMANN, 1994, p.74).

Assim, evidencia-se que a discussão sobre a avaliação educacional ainda se faz atual e necessária tendo em vista as práticas presentes no cotidiano da escola. Nos estudos apresentados por Hoffmann (2012), observa-se que os sistemas educativos tradicionais acreditam que a avaliação determina a competência de uma escola, porque ela representa rigidez, disciplina e a transmissão de saberes. Essa pode ser considerada uma visão totalmente equivocada, ao restringir a competência de uma escola, a um aspecto quantitativo, avaliar não deve se resumir apenas em classificar os alunos por meio de notas bimestrais.

Segundo Hoffmann (2012), é interessante como muitos educadores discutem a respeito da avaliação e sugerem diversas metodologias, sem antes compreender realmente o verdadeiro sentido do processo avaliativo na escola. Porém, esse comportamento não é somente observado nos professores, mas também na sociedade em geral que reage contra, quando se fala em abolir o sistema tradicional de aplicação de provas e atribuição de notas, sem se preocupar com o processo de construção de conhecimentos.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como um processo investigativo e sistemático que permite analisar o estreitamento da aprendizagem dos estudantes entre os níveis socioeconômicos e raciais, bem como o desempenho nos níveis de proficiências em

Língua Portuguesa e matemática no contexto da avaliação do SAEB na rede pública de ensino.

O presente estudo teve uma abordagem qualitativa e quantitativa. “As pesquisas científicas podem apresentar aspectos qualitativos e quantitativos, sendo que um pode complementar ou subsidiar o outro no momento da análise dos resultados obtidos!” (CASARIN; CASARIN, 2012, p. 31).

Esclarece Minayo (2014) que, nesta comparação, não há prioridade de um método sobre outro. Cada um “tem seu papel, seu lugar e sua adequação”, sendo que “ambos pode conduzir a resultados importantes sobre a realidade social” (MINAYO, 2014, p.57). Já para Casarin e Casarin (2012), na pesquisa qualitativa não há priorização da contagem dos dados e informações, há maior preocupação com a descrição sobre modelos matemáticos e estatísticos.

Buscou-se identificar, compreender e interpretar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes avaliados, onde a mesma se configura como uma ferramenta de grande relevância no âmbito das redes de ensino para que os entes federados possam concorrer a receber os recursos da complementação – VAAR (Valor Aluno Ano por Resultado), A Lei 14.113/2020, que regulamentou o novo Fundeb.

Observou-se também a forma como o Inep conduz o processo de avaliação entre dois grupos: socioeconômicos e raciais, para o grupo socioeconômico são identificados 25% dos estudantes com maior poder aquisitivo e 25% com menos poder aquisitivo e aferido a relação das aprendizagens entres os grupos.da mesma forma com o grupo racial, sendo separado em dois grupos, um com os estudantes declarados negros e indígenas e outro com os estudantes declarados de cor branca, parda e amarela, em seguida observado a relação das aprendizagens entre os estudantes.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A avaliação de larga escala é ponto alto para que em 2023, bem como os anos subsequentes, os recursos da complementação-VAAR serem distribuídos, outros pontos são os indicadores de aprendizagem e indicadores de atendimento, calculados pelo Inep. As redes de ensino podem ser beneficiadas pela melhoria desses dois indicadores ou de apenas um deles.

Portanto, em 2023 foram beneficiadas 1.923 redes de ensino, sendo 1.908 municipais, 14 estaduais e a rede de ensino do Distrito Federal.

No tocante aos questionários socioeconômicos aplicados pelo Inep em 2021, segundo dados do portal QEDU, responderam o questionário: 5.412 secretários de educação com 194 perguntas, 71.555 diretores de escolas com 224 perguntas, 200.227 professores com 128 perguntas, 2.162.838 alunos do 5º ano com 48 perguntas, 1.895.483 alunos do 9º ano com 49 perguntas e 1.480.542 alunos do 3º ano do Ensino Médio com 50 perguntas.

As avaliações do Saeb são acompanhadas de questionários que são aplicados aos estudantes. O Questionário serve como instrumentos de coleta de informações sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, aspecto social e cultural dos alunos. Os questionários destinados aos alunos têm, em média, 48 a 50 questões, e servem para a caracterização dos estudantes e posteriormente organização e aplicação das políticas públicas educacionais nas redes de ensino.

Professores de Língua Portuguesa e Matemática das turmas avaliadas, além dos diretores das escolas e secretários de educação como mostrado anteriormente, também são convidados a responder questionários que possibilitam conhecer a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, perfil de liderança e formas de gestão. Os questionários destinados aos professores e diretores são entregues pelos aplicadores antes da realização dos testes por parte dos alunos e devem e são recolhidos ao final da aplicação da prova aos estudantes. Já aos secretários de educação, o questionário é direcionado via e-mail institucional pelo Inep.

São coletadas, ainda, informações sobre o clima acadêmico da escola, clima disciplinar, recursos pedagógicos disponíveis, infraestrutura e recursos humanos. Na mesma ocasião, é preenchido pelos aplicadores dos testes um formulário sobre as condições de infraestrutura das escolas que participam da avaliação de larga escala.

De posse dos dados, o Inep desenvolve estudos dos fatores associados ao desempenho dos estudantes e habilita as redes de ensino a concorrer a receber a complementação-VAAR. Além disso, é preciso que as redes de ensino apresentem melhoria dos indicadores educacionais relativos a taxas de atendimento educacional na educação básica, taxas de aprovação nos ensinos fundamental e médio, e resultado de aprendizagem dos estudantes nos exames nacionais de avaliação da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dos apontamentos provocados por este estudo, pode-se concluir que a avaliação em larga escala integra um contexto mais amplo de reformas na educação, inserida, por sua vez, no processo de reformas na concepção de Estado. No Brasil, tal processo de reestruturação do Estado teve início em 1990, incrementado a partir de 1995. Assim, para a criação de sistemas de avaliação externa para a educação segue a tendência mundial de utilizar a avaliação como eixo da política educacional. Tal tendência afirmou-se como política de Estado a partir da LDB, cristalizando a prática da avaliação em larga escala. No contexto das Políticas Educacionais, a temática da Avaliação ocupa posição de destaque, haja vista o papel indutor de políticas que a Avaliação em Larga Escala tem desencadeado.

Nesse sentido, a avaliação tem sido foco de análise das redes de ensino, em uma gama diversificada de estudos, envolvendo níveis de proficiências, desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais dos estudantes. O propósito deste artigo é trazer à o tema, em uma perspectiva analítica que situe seu potencial indutor de qualificação das redes públicas de ensino.

Levando em consideração que as avaliações em larga escala usam, como instrumentos, testes de proficiência e questionários, que permitem avaliar o desempenho escolar e os fatores intra e extraescolares associados a esse desempenho condicionado na Lei 14.113/2020, em que os testes de proficiência são elaborados a partir das Matrizes de Referência. Nas avaliações em larga escala, são elas que indicam o que é avaliado para cada área do conhecimento e etapa de escolaridade, informando as competências e habilidades esperadas, em diversos níveis de complexidade. Elas são compostas pelas habilidades passíveis de aferição por meio de testes padronizados de desempenho que sejam, ainda, relevantes e representativas de cada etapa de escolaridade e, portanto, não esgotam o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

Por fim, a alternativa mais esclarecedora da afinidade existente da Lei 14.113/2020, é que as redes de ensino busquem através de políticas educacionais a redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais, bem como formas de elevar os níveis de proficiências dos estudantes de suas redes de ensino, medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades. Para

Zabala (1998), a avaliação na escola deve ocorrer em todo o processo de ensino – aprendizagem, e não estar somente voltada aos resultados alcançados pelos alunos, mas em qualquer dos três aspectos fundamentais que influenciem o processo de ensino aprendizagem, como, as atividades propostas pelo professor, às experiências vivenciadas pelos alunos, e os conteúdos de aprendizagem que são indispensáveis para a análise e compreensão de tudo que ocorre em uma ação formativa. Refere-se a um processo que avalia não somente a aprendizagem dos alunos, mas também as atividades de ensino, e se necessário, promove estratégias de intervenção pedagógica com o objetivo de uma aprendizagem que garanta a aquisição e o domínio de habilidades e competências.

Portanto, todos os envolvidos nesse processo precisam estar continuamente estudando, debatendo e se capacitando para poder compreender com segurança e clareza o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Aprender é construir significados e ensinar é oportunizar a construção do conhecimento pelo sujeito cognoscente.

REFERÊNCIAS

BELLONI, I. Magalhães, H. de; Sousa, L. C. De. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014.

BRASIL. Lei n.º 14.113 de 25 de dezembro de 2020. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de dezembro de 2020. Edição: 246-C, Seção 1, Extra C, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Resolução n.º 1, de 27 de julho de 2022. **Aprova as metodologias de aferição das condicionalidades de melhoria de gestão para fins de distribuição da Complementação VAAR, às redes públicas de ensino, para vigência no exercício de 2023 e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de julho de 2022. Seção 1, p. 82. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-27-de-julho-de-2022-418326611>. Acesso em: 22 jan. 2023.

CASARIN, Helen de Castro Silva; CASARIN, Samuel José. **Pesquisa científica: da teoria à prática**. Curitiba: Intersaberes, 2012. 200 p.

CATANI, D. B. & GALLEGU. R. C. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas**. In: VELOSO, Fernando et al (org.). Educação Básica no Brasil: construindo um país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009, p. 213 – 238.

GATTI, A. Bernardete. O professor e a avaliação em sala de aula. **Revista brasileira de docência**. Vol. 1, n.1, p.61-77, Maio de 2009.

HOFFMANN, Jussara. **A avaliação enquanto mediação. Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. porto alegre: educação e realidade, 1994.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma pratica em construção da pré-escola à universidade**. 32ª ed. Porto Alegre, Mediação, 2012.

<https://qedu.org.br/questionarios-saeb/7-brasil>. Acesso em: 22 jan 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª ed. São Paulo, Cortez, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014. 407 p.

PRESTES, M.L.M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**. 1.ed. São Paulo: Editora Respel, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, artmed, 1998.

Capítulo 8
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO
PROFESSOR
Eliane Paganini da Silva

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Eliane Paganini da Silva

Doutora em Educação pela Unesp-Marília. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná (Unespar-Apucarana). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI). E-mail: elianep@unespar.edu.br

RESUMO

O presente trabalho discorre sobre os aspectos necessários para pensar o desenvolvimento e a prática docente tendo em vista o referencial piagetiano. Muito se discute e se menciona a identidade do professor como um processo importante nas relações teórico-práticas bem-sucedidas, porém pouco se conceitua o processo de aquisição da identidade profissional. Para traçar uma pequena reflexão acerca da temática optamos por recorrer a pesquisa bibliográfica. Nortearam nossas indagações quanto ao saber docente, como este é construído ao longo da existência do professor, ou melhor, de sua carreira. E como seria esta construção? E ainda, o que é ser professor? A imagem e auto-imagem sob a qual o docente se encontra reconhecido socialmente e/ou atribuído socialmente a ele, acaba por indicar quais as funções os professores se atribuem ou são atribuídas a ele, sendo esse ponto crucial da perspectiva identitária dos docentes. Os resultados indicam que muito professores podem se mostrar confusos quanto a sua identidade profissional docente, se concentrando em um nível intermediário de tomada de consciência. Esse processo é passível de mudança já que se dá por meio similar ao desenvolvimento descrito por Piaget acerca do desenvolvimento dos indivíduos. Portanto, obedece a alguns graus de consciência, sendo o primeiro deles o que está ligado às ações, o segundo aos conceitos e, finalmente, o terceiro, em que ocorre uma abstração refletida, sendo que neste o indivíduo, além de conceituar, reflete sobre os próprios conceitos e faz uso destes para a realização das ações.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente; Identidade do professor; trabalho docente.

ABSTRACT

The present work discusses the aspects necessary to think about the development and teaching practice in view of the Piagetian framework. Much is discussed and mentioned about the teacher's identity as an important process in successful theoretical-practical relationships, but little is conceptualized about the process of acquiring professional identity. To draw a small reflection on the subject, we chose to resort to bibliographic research. They guided our inquiries about teaching knowledge, how it is built throughout the teacher's existence, or rather, his career. And what would this construction look like? And yet, what is it to be a teacher? The image and self-image under which the teacher is socially recognized and/or socially attributed to him ends up indicating which functions the professors assign themselves or are assigned

to, being this crucial point of the teachers' identity perspective. The results indicate that many teachers may be confused about their professional teaching identity, focusing on an intermediate level of awareness. This process is subject to change since it takes place through a similar way to the development described by Piaget about the development of individuals. Therefore, it obeys some degrees of consciousness, the first of which is linked to actions, the second to concepts and, finally, the third, in which a reflected abstraction occurs, in which the individual, in addition to conceptualizing, reflects on the concepts themselves and makes use of them to carry out the actions.

Keywords: Teacher professional development; Teacher's identity; teaching work.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a profissionalidade docente já decorrem de um tempo, porém nos parece que elas avançaram pouco na prática pedagógica efetiva. Para que isso aconteça se faz necessário discussões sobre o desenvolvimento docente e o reconhecimento da docência como uma profissão, com suas demandas, especificidades e dificuldades. O objetivo deste trabalho é discorrer sobre os aspectos necessários para pensar o desenvolvimento e a prática docente, tendo em vista o referencial piagetiano. Utilizamos o referencial bibliográfico de apoio para a execução desta tarefa.

De acordo com Piaget (1973), os conhecimentos se originam da ação, ação transformadora do sujeito sobre o mundo. Esta ação, no entanto, não ocorre no vazio, pois necessita de "alimentos" provenientes do meio ambiente, da mesma forma o ambiente também age sobre o indivíduo. Nessa **interação** de ambos, em que entram os mecanismos de **assimilação** - incorporação de características do ambiente às estruturas intelectuais do indivíduo - e **acomodação** - ajustamento das estruturas às características do ambiente - é que vemos ocorrer o desenvolvimento.

É nas interações com o mundo que o indivíduo muitas vezes se depara com obstáculos e problemas e busca superá-los. As estruturas intelectuais presentes não dão conta do que ocorre no ambiente e tendem, portanto, a se modificar, a se diferenciar em novas estruturas, para que os conteúdos que o ambiente oferece possam ser assimilados e os obstáculos possam ser compensados.

Nossos questionamentos se referem ao saber docente e como este é construído ao longo da existência do professor, ou melhor, de sua carreira. E como seria esta construção? O que é ser professor?

O item subsequente traz os conceitos pelos quais compreendemos o desenvolvimento e conseqüentemente o desenvolvimento profissional docente. Finalizamos indicando quais perspectivas podem colaborar para entrever uma alteração na prática pedagógica efetiva.

Desenvolvimento e desenvolvimento profissional docente

Segundo Piaget (1977), o processo contínuo de busca de equilíbrio entre indivíduo e ambiente, chamado de **processo de equilíbrio**, é o principal responsável pelo desenvolvimento intelectual. Para o autor são igualmente importantes os aspectos, biológicos (hereditariedade e maturação), educativos e sociais em geral, sendo estes os fatores que interferem no desenvolvimento. O desenvolvimento constitui-se, então, num processo de organização e reorganização constante das estruturas da inteligência, em que cada nova etapa envolve mudanças importantes na maneira de o indivíduo interagir com o mundo e conhecê-lo.

Com relação à evolução das ações e aos níveis de conhecimento, Piaget (1977) ressalta que as ações por si só são saberes que, mesmo inconscientes, constituem-se na fonte para a tomada de consciência conceituada. O autor relata certa defasagem cronológica para os níveis de tomada de consciência²⁴ lembrando que estes são sucessivos e hierárquicos (segundo Piaget, rigorosamente hierarquizados), nesse sentido temos: O **primeiro nível** se constitui no nível da ação, em que existe, sim, um saber elaborado, só que escapa à consciência do sujeito. O **segundo nível** é o da representação e conceituação, em que se tira elementos da ação (mediante tomadas de consciência), mas o conceito comporta tudo o que é novo. O **terceiro é o nível** da abstração refletida, em que as operações novas são formuladas sobre as anteriores; estas abstrações são realizadas a partir do nível precedente.

Pudemos perceber que, para Piaget (1977), a tomada de consciência acontece obedecendo a níveis sucessivos e hierarquizados, assim como ocorre o processo de desenvolvimento cognitivo.

Chakur (2001), apoiada na teoria piagetiana, apresenta as fases de desenvolvimento profissional docente em níveis sequenciais, abarcando os que se

²⁴ O conceito de tomada de consciência relatado pelo autor.

referem à identidade do professor, que serão levadas em conta em nossa pesquisa. Os níveis apresentados pela autora são:

Nível I – Profissionalidade fragmentada, com desvio de identidade - este nível tem como traços básicos a prática reiterativa automatizada, a heteronomia e o desvio de identidade. **Nível II – Profissionalidade localizada, com semi-identidade** - neste os traços são a mobilidade pontual da prática, a semi-autonomia e a semi-identidade profissional. **Nível III – Profissionalidade refletida** – em que os traços marcantes são o exercício profissional refletido, a autonomia responsável e a identidade profissional. (CHAKUR, 2001, p. 233, 242).

A questão dos **saberes docentes** está intimamente ligada ao desenvolvimento profissional e ao papel do professor. O saber docente é proveniente de diversas fontes, tais como: apropriações pessoais e individuais no decorrer da vida e, posteriormente, acirradas pela vida escolar; do seu contato direto com a experiência em sala de aula, atuando como profissional das teorias oriundas da formação universitária; do aspecto social, delimitado pelos padrões sociais em que o indivíduo está ou esteve inserido e como ele se apropria dos elementos fornecidos pela sociedade; e ainda de seus valores morais e seus juízos a respeito do mundo.

Ocorre que a relação dos professores com os saberes é a de "agentes da transmissão", de "depositários" ou de "objeto", mas não de produtores. Ou seja, a função docente definiu-se em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991).

Tardif (2002, p. 200) denomina esses saberes de “comuns e implícitos”, os quais constituem o “*epistème* cotidiano” (sendo constituído a partir de um saber empírico e integrado por outros pressupostos de âmbito coletivo). São esses saberes que proporcionam aos docentes o “saber ensinar” que, conseqüentemente, ao longo da carreira profissional, leva a uma construção gradual da sua identidade profissional.

Em estudo empírico realizado por nós anteriormente (2018) foi possível a respeito da identidade profissional dos docentes compreender que **o ser professor** perpassa por uma identificação e uma relação com a imagem e auto-imagem sob a qual o docente está atribuído e ao mesmo tempo se atribui. As funções que os professores se atribuem nos dias atuais que mais ficaram evidentes foram as imagens de “*professor-amigo*”; “*professor-dedicado*”; “*professor competente*”; “*professor-mente aberta*”, e ainda apareciam falas que evidenciavam a pouca valorização do trabalho que realizavam, já que foram frequentes afirmações como “*professor hoje é pouco*

valorizado”; “*acho que nenhum (valor do professor), professor é cobrado de todos os lados*”, dentre outros. Percebeu-se que para a maioria dos entrevistados²⁵, ser professor é “*transmitir conhecimentos*” e “*ter consciência de seu papel e de sua responsabilidade*”, o que corresponde ao papel atribuído à escola.

Quanto aos saberes, esta mesma pesquisa evidenciou que os entrevistados enfatizaram a importância do “*domínio dos conteúdos*” e da “*didática*”, a “*experiência*” de seus pares, a “*pesquisa em livros e revistas*”, mas, por outro lado, afirmam que da teoria não utilizam nada em sua prática. Entretanto, a maioria salienta ter aprendido a ser professor na universidade, sendo esta a responsável por sua profissionalidade, o que demonstra certa contradição.

Para Chakur (2001) há três níveis de construção de identidade docente, que chamamos de Nível I: *Desvio de identidade*, Nível II: *Semi-identidade*, Nível III: *Identidade e responsabilidade profissional* (CHAKUR, 2001).

Entendemos que esses dados podem contribuir para uma reflexão sobre a formação dos profissionais docentes, para uma melhor compreensão desses profissionais, procurando entender suas reais dificuldades e as questões que os incomodam no desenvolvimento de sua prática como professor. Apostamos que, se sua identidade profissional é bem delimitada e se os professores compreendem sobre seu desenvolvimento e sua identidade isto só pode ajudar e suscitar reflexões positivas sobre a temática e maior flexibilidade para o enfrentamento das dificuldades no campo de trabalho, ou seja, no domínio da prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas vezes o que parece frágil nos professores é sua relação de pertencimento para com a profissão, porque muitos, (PAGANINI-DA-SILVA, 2018) não reconhecerem que a função docente é a mesma, independente do nível em que leciona, sendo que há fatores diferenciais, porém, seu identificador enquanto docente, são itens de um mesmo processo interno e social.

No caso das pesquisas mencionadas os dados indicaram que a identidade profissional dos professores se apresentava realmente em níveis distintos, assim como os encontrados por Chakur (2000). Além disso, a maioria dos professores se

²⁵ A fim de esclarecimento: foram entrevistados 12 professores do segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), de diferentes disciplinas.

encontraram em um nível intermediário de identidade profissional, o que significa que parecem ainda não ter uma identidade bem definida.

Mas, o que gostaríamos que ficasse claro é que, antes de sermos professores, somos pessoas comuns com nossas dificuldades, com nossos anseios, nossos erros e fracassos, mas também com nossos devidos méritos. Os professores, antes de serem vistos como máquinas prontas a passar informação, devem ser encarados como seres humanos que, apesar das adversidades, na maioria das vezes driblam as derrotas e continuam tentando acertar.

A identidade de um profissional, seja ele qual for, a nosso ver, depende também do olhar do outro, da maneira como a sociedade o vê ou o percebe. Por isso, aos outros cabe mudar um pouco o olhar e a nós, professores, continuar lutando para que sejamos vistos de forma diferente, ou seja, valorizada.

REFERÊNCIAS

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana**. Araraquara: JM Editora, 2001.

PAGANINI-DA-SILVA, Eliane. A profissionalização docente: identidade e crise. Uma interpretação piagetiana. Riga Latvia/União Européia: Novas Edições Acadêmicas, 2018, v.1. p.173.

PIAGET, J. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro; Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & educação**, n. 4, Porto Alegre, 1991, p. 215 - 233.

AUTORES

Alice Batista Guimarães

Graduada em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Mestranda em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), concentrada na Linha 2: História, Cultura e Identidades.

Ana Carolina Capellini Rigoni

Professora do Departamento de Ginástica, do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. É doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Possui mestrado em Educação Física e Sociedade, pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2008). É especialista em Lazer e Qualidade de Vida, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC-PR (2005) e possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO (2003). Esteve vinculada à Universidade de Lisboa, como investigadora visitante no Instituto de Ciências Sociais. Tem experiência na área de Educação Física Escolar e Lazer. Os temas que vem estudando são Educação Física, Educação Física Escolar, lazer e práticas corporais, experiência, corpo e religião.

Bernadeth Sousa

Pós-Graduada em Psicopedagogia.

Eliane Paganini da Silva

Doutora em Educação pela Unesp-Marília. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná (Unespar-Apucarana). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI).

Elijanete Baima Virginio dos Santos

Pós-Graduada em Psicopedagogia/AEE; Centro de Avaliação, Planejamento e Educação do Maranhão(CAPEM), Santa Inês-MA.

Érico Tadeu Xavier

Doutor em Teologia e professor emérito do Seminário Adventista Latino-Americano de Teologia, Ivatuba, PR.

Felipe Irma Bezerra

Graduando em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Tocantins.

Idejane Silva Cardoso

Nasceu em Bela Vista do Maranhão-MA, formada em Matemática licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão UEMA, é orientadora pedagógica na Escola Municipal Carlos Paulo município de Bela Vista do Maranhão-MA.

Indara Izquierdo Soto

Doutora em Engenharia Civil.

Jardilene Veloso Sousa

Jardilene Veloso de Sousa, natural de Vitória do Mearim, graduada em pedagogia, com especialização em gestão supervisão e orientação escolar, e educação inclusiva. Estudante de Psicologia.

Jenayra Ferreira de Sousa

Natural de Imperatriz, formada em Pedagogia. Atualmente coordenadora pedagógica no Senac.

João Pedro Rocha

Graduando em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Tocantins.

Noemi Pinheiro Xavier

Doutora em Filosofia da Educação e professora aposentada da Faculdade Adventista do Paraná, Ivatuba, PR.

Ozineide Nascimento Santos

Natural de Pindaré Mirim, pedagoga atuando na área e buscando novos conhecimentos.

Ranilson Edilson da Silva

Nasceu no interior do Piauí no município Padre Marco, no dia 05 de Abril de 1979. Filho de Edilson Elias da Silva e Helena Maria da Conceição Silva. Tem um filho

chamado Cristóvão Elias Alves da Silva em homenagem ao padroeiro da sua terra natal e ao seu avô paterno Elias Antonio da Silva. Doutorando em Ciências da Educação - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales-FICS, Mestre em Educação, Administração e Comunicação - Universidade São Marcos, Graduado em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental -Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, Graduado em Administração pela Universidade São Marcos, Pós-Graduado em Avaliação Educacional pela Faculdade Iguazu-FI, Pós-Graduado em Supervisão, Inspeção e Gestão Escolar pela Faculdade de São Marcos-FACSM, discente do curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional do Centro de Avaliação, Planejamento e Educação do Maranhão-CAPEM. Pós-Graduando em Tecnologias Digitais para sala de aula pela Faculdade Integrada de Minas Gerais-FACIMG, Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão de Metodologia Científica, Antropologia da Educação e Introdução à Pedagogia e Docente de Políticas Educacionais Brasileira no Programa Ensinar/UEMA, docente do curso de Pós-Graduação Latu Senso em Metodologias do Ensino Superior da Faculdade Evangélica de Salvador(FACESA). É Assessor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Bela Vista do Maranhão. Vice-Presidente do Conselho Municipal de Educação de Bela Vista do Maranhão. É facilitador do Canva Pro no Projeto de formação em serviço dos profissionais da educação da Secretaria Municipal de educação de Bela Vista do Maranhão. É Coordenador do Laboratório de Aprendizagem para o SAEB e Organizador do Projeto Educação em Tempo Integral da SEMED de Bela Vista do Maranhão. É membro do Núcleo Docente Estruturante-NDE, da Comissão de Elaboração do PPC, Orientador de TCC do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão, Campus Bacabal. É Orientador de TCC do Programa Ensinar da Universidade Estadual do Maranhão. Conferencista Educacional no estado do Maranhão e do Tocantins. Tem experiência em Desenho Didático para o Ensino Híbrido, Avaliação Externa e interna, Planejamento e Currículo, Programas e Projetos Educacionais. Técnico Ente Federado do SisCACS - Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB de Bela Vista do Maranhão. É autor dos livros “Alfabetização Digital”(Prelo), “Um recorte da educação atual para planejar a próxima década 2024-2034: inclusão, equidade, e qualidade: compromisso com o futuro da educação brasileira” (Prelo), e “Relato de Experiências no Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais: Curso de Pedagogia”. Participante da Elaboração do Documento Curricular do Território Maranhense.

Rita de Cássia Medeiros Raphael

Discente de Enfermagem.

Samyra Dias Ribeiro

Graduanda em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Tocantins.

Silvia Helena Gomes Melonio

Pós-Graduanda em Psicopedagogia/AEE; Centro de Avaliação, Planejamento e Educação do Maranhão(CAPEM), Santa Inês-MA.

Tatiana Costa Viana Campos

Técnico de Enfermagem, graduando em Enfermagem.

Thelma Pinto Alves

Nasceu em Bacabal - MA. Licenciada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa respectivas Literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA; Especialista em Língua Portuguesa com ênfase em Literatura Brasileira, pela Faculdade Avantis de Santa Catarina; Libras, pelo IESBEM Cursos de formação continuada em Braille;Autismo; Educação de Jovens e Adulto. Professora da rede municipal de Pio XII e Bela Vista de Maranhão, Coordenadora do Curso Técnico em Enfermagem do CE Professora Célia Cruz; Organizadora do Livro.

Thonys Amorim Gaspar

Graduado em Educação Física - Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo (2022). Ex-bolsista do Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID) em Educação Física (2018/2019). Ex - bolsista do Programa Residência Pedagógica(2020/2022). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física.

Vanessa Pereira Jorge

Graduanda em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Tocantins.

Vivian Inácio Zorzim

Enfermeira, mestre em Enfermagem.

uniatual
EDITORA

ISBN 978-658601345-0



9 786586 013450