

# EDUCAÇÃO, INCLUSÃO, DIVERSIDADE

ENTRE VULNERABILIDADES  
E GARANTIA DE DIREITOS



Raquel Martins Fernandes  
Valter Lenine Fernandes  
Maria Geni Pereira Bilio  
Maria Helena Moreira Dias Serra  
Silbene Rosa Paoliello  
(Organizadores)



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
MATO GROSSO

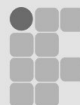
Atena  
Editora  
Ano 2024

# EDUCAÇÃO, INCLUSÃO, DIVERSIDADE:

ENTRE VULNERABILIDADES  
E GARANTIA DE DIREITOS



Raquel Martins Fernandes  
Valter Lenine Fernandes  
Maria Geni Pereira Bilio  
Maria Helena Moreira Dias Serra  
Silbene Rosa Paoliello  
(Organizadores)



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
MATO GROSSO

Atena  
Editora  
Ano 2024

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Camila Alves de Cremo

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2024 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2024 Os autores

Copyright da edição © 2024 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



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

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

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

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

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

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

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

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

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

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

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia /  
Universidade de Coimbra

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

# Educação, inclusão, diversidade: entre vulnerabilidades e garantia de direitos

**Diagramação:** Ellen Andressa Kubisty  
**Correção:** Maiara Ferreira  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizadores:** Raquel Martins Fernandes  
Valter Lenine Fernandes  
Maria Geni Pereira Bilio  
Maria Helena Moreira Dias Serra  
Silbene Rosa Paoliello

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)</b>	
E24	<p>Educação, inclusão, diversidade: entre vulnerabilidades e garantia de direitos / Organizadores Raquel Martins Fernandes, Valter Lenine Fernandes, Maria Geni Pereira Bilio, et al. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.</p> <p>Outras organizadoras Maria Helena Moreira Dias Serra Silbene Rosa Paoliello</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-2449-9 DOI: <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.499240404">https://doi.org/10.22533/at.ed.499240404</a></p> <p>1. Política educacional. 2. Educação. I. Fernandes, Raquel Martins (Organizadora). II. Fernandes, Valter Lenine (Organizador). III. Bilio, Maria Geni Pereira (Organizadora). IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.15</p>
<b>Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166</b>	

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

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

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

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

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



A ação pedagógica em contextos, formais ou não, é intencional, sempre. O movimento que abarca a relação entre os seres humanos neste processo de ensino e aprendizagem tem direção, sentido e envolve a transformação. O quão estrutural é esta transformação, eis o elemento que se busca investigar neste dossiê temático, no qual pesquisadores de diversos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* do Brasil nas áreas da Arte, da Educação, do Ensino, da Comunicação e da História convergem os olhares sobre as oportunidades de inserção, inclusão, permanência e êxito, de estudantes das mais diferentes condições em diversas modalidades e níveis de ensino. Desenvolver uma cultura de paz, um ambiente favorável, que permita a convivência com o diferente e permita, previna e contribua para a garantia do direito e acesso à educação a todos, todas e todes sem distinção; eis a intencionalidade dos estudos que aqui se apresentam.

A inclusão de mulheres na modalidade PROEJA, as especificidades do EJA, a educação profissional e tecnológica, a inclusão de alunos cegos, de baixa visão e surdos, o problema da violência escolar, o *bullying*, *cyberbullying*, a insubordinação criativa, o racismo, as questões étnico-raciais relativas à cultura afro-brasileiras e indígenas, gordofobia, homofobia, os Direitos Humanos, a migração Boliviana, as comunidades carentes e os desafios de combate à fome, a formação de jovens pesquisadores, o acesso à ciência, tecnologia e trabalho, competências socioemocionais, pandemia da Covid-19, o direito à educação, o protagonismo jovem, a formação humana integral, a cultura de paz, o uso e acesso às novas tecnologias digitais de comunicação e informação, dentre outros temas, ilustram a proposta.

O dossiê é caracterizado pela diversidade e abrangência temática, bem como os múltiplos olhares dos pesquisadores de diferentes áreas que se debruçam sobre a problemática, a partir dos referenciais das ciências humanas, mas com perspectivas singulares de aporte teórico. Faz parte do compromisso dos professores e pesquisadores reunidos neste dossiê: promover estudos que aprofundem sobre a origem, características e traços estruturais das formas de desigualdade, para construir conhecimentos que permitam ações afirmativas em contextos educacionais, subsidiando políticas públicas e institucionais. São 08 programas de Pós-Graduação envolvidos na apresentação desta proposta, que realizam pesquisas afins, ou em rede, parcerias e grupos de pesquisa: ECA/CCA/USP; PPGE/CEETEPS; PPGE/UFMT; PPGE/FACED/UFU; PPGEdu – IFSul; PPGEdu/UFMG; PPGE/UNIC-IFMT; PPGH-UFRGS, GPHSC-IFMT e ProfEPT (CPII).

<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>1</b>
EJA: O QUE TEM DE SIMILAR ENTRE DUAS ESCOLAS ESTADUAIS QUE TRABALHAM COM A MESMA MODALIDADE DE ENSINO?	
Maria Geni Pereira Bilio	
Maria das Graças Campos	
Edenar Souza Monteiro	
Gilson Pequeno da Silva	
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>15</b>
ACESSO E PERMANÊNCIA DE MULHERES NO PROEJA DO COLÉGIO PEDRO II, <i>CAMPUS</i> CENTRO: UM ESTUDO DE CASO	
Elizabeth de Jesus Moreira de Amorim	
Ana Carolina Rigoni Carmo	
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>35</b>
A UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: O CASO DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Ana Mary Bilio Martins	
Maria Geni Pereira Bilio	
Mariani da Silva Vaz	
Cleide Pereira de Oliveira	
Jocasta Alves da Silva Conceição	
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>44</b>
ENSINO REMOTO: VOZES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO – VÁRZEA GRANDE/MT	
Maria Geni Pereira Bilio	
Cleonice Terezinha Fernandes	
Gabriel Bilio Lombardi	
<b>CAPÍTULO 5 .....</b>	<b>53</b>
ENSINO REMOTO E SEUS DESAFIOS: IMPACTO TECNOLÓGICO NA EDUCAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DO ENFOQUE DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE	
Carla Cristina Rodrigues Santos	
Bruna Pinheiro Santos	
Raquel Martins Fernandes	
Taysa Paganotto Lemes	
<b>CAPÍTULO 6 .....</b>	<b>61</b>
GLOSSÁRIO DE FÍSICA E QUÍMICA EM LIBRAS	
Leyze Grecco	
Ana Paula Albonette de Nóbrega	
Valter Lenine Fernandes	
<b>CAPÍTULO 7 .....</b>	<b>74</b>
QUEM SOU EU? PERGUNTA A ELA - O PAPEL DA AVÓ NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL	
Camila Collpy Gonzalez Fernandez	

**CAPÍTULO 8 .....83**

O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTES E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO

Judikerle Pereira de Oliveira  
Paulo Alves de Oliveira

**CAPÍTULO 9 .....92**

PROJETO SUSTENTARE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA MITIGAÇÃO DA FOME EM COMUNIDADES CARENTES

Rodrigo de Benedictis Delphino  
Simone Mendes Delphino  
Cibele Lima de Albuquerque Galvani  
Rodrigo Ribeiro Oliveira

**CAPÍTULO 10..... 103**

O PROTAGONISMO JOVEM E AS POSSIBILIDADES DE EMPODERAMENTO A PARTIR DO ENVOLVIMENTO NO COLETIVO

Carla Silbene Oliveira de Paula Schneiders  
Bruna Pinheiro dos Santos  
Carla Cristina Rodrigues Santos  
Raquel Martins Fernandes  
Taysa Paganotto Lemes

**CAPÍTULO 11 ..... 111**

SLAM: POESIA EM ESPAÇOS PÚBLICOS E COLETIVOS DE FORMAÇÃO CULTURAL E PROFISSIONAL

Fábia Duarte Ferreira  
Marcela Giovanna Lopes Vanzan  
Sueli Soares dos Santos Batista  
Rodrigo Ribeiro de Oliveira

**CAPÍTULO 12..... 127**

OS PROTOCOLOS DE ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA/NEGLIGÊNCIA DOMÉSTICA EM UMA UNIDADE ESCOLAR

Bianca Thais Mees  
Edilson Floriano Souza Serra  
Maria Helena Moreira Dias Serra

**CAPÍTULO 13.....141**

FILOSOFIA CLÍNICA E *BULLYING*: APOIO EXISTENCIAL NA ESCOLA

Carla Silbene Oliveira de Paula Schneiders  
Raquel Martins Fernandes

**CAPÍTULO 14..... 157**

DESVELANDO A CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA NA MÚSICA SERTANEJA SOB O VIÉS DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Silbene Rosa Paoliello  
Lorraine Ferrari Luz

## EJA: O QUE TEM DE SIMILAR ENTRE DUAS ESCOLAS ESTADUAIS QUE TRABALHAM COM A MESMA MODALIDADE DE ENSINO?

**Maria Geni Pereira Bilio**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia- PPGED/UFU

<https://orcid.org/0000-0001-8742-6917>

<http://lattes.cnpq.br/5545755618918157>

**Maria das Graças Campos**

Pós-Doutoranda ProPEd/UERJ/Lab-Grpesq - (Ler: Laboratório de Educação e República.

<https://orcid.org/0000-0003-3096-2588>

<http://lattes.cnpq.br/1177870294860417>

**Edenar Souza Monteiro**

Pós-doutora em Metodologias para o Ensino de Linguagens e Suas Tecnologias.

Atuação profissional: Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Acadêmico em Ensino (UNIC). PPG que atua (docente): Pós-Graduação em Ensino (UNIC)

<https://orcid.org/0000-0002-9666-7920>

<http://lattes.cnpq.br/7299735489884919>

**Gilson Pequeno da Silva**

Doutorando em Educação Universidade Federal de Uberlândia- PPGED/UFU –

<https://orcid.org/0000-0001-7306-138X>;

<http://lattes.cnpq.br/1389757071983268>

**RESUMO:** O presente artigo é um recorte do trabalho dissertativo que perpassou por discussões curriculares, com ênfase no contexto da Educação de Jovens e Adultos - EJA e seus entraves quanto à sua contemplação junto às políticas educacionais desenvolvida na escola. Teve por objetivo compreender a visão dos alunos da EJA quanto ao processo de ensino e aprendizagem da sala de aula, buscando a similaridade do trabalho desenvolvido em duas escolas que trabalham com a mesma modalidade de ensino. O *locus* da pesquisa foram duas escolas públicas estaduais, situadas em Cuiabá/MT. Foi uma investigação de natureza qualitativa exploratória, que se utilizou de fontes documentais, entrevistas e grupo focal na coleta dos dados e teve como resultado o relato de alunos de ambas as escolas quanto ao ensino do qual eles fazem parte, ficando visível as similaridades e diferenças entre elas durante o processo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Visão dos alunos. Políticas Educacionais. Educação. História de vida.

## 1 INTRODUÇÃO

Percebe-se ainda que, embora a execução das políticas educacionais não tenha avançado o suficiente, a base legal confere direitos aos alunos e alunas da EJA. No que se refere à questão curricular, observa-se que vem ocupando lugar de destaque na agenda educativa no século XXI, tendo em vista a promulgação da Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, nos aspectos relativos à duração dos cursos, idade mínima para ingresso nos cursos de EJA nas escolas brasileiras, em todos os níveis de ensino.

Assim, compreender a abordagem curricular desenvolvida na EJA pode ser fundamental para refletir se as propostas e práticas escolares vêm contemplando a experiência e o conhecimento dos alunos.

Embora a educação brasileira tenha evoluído em alguns aspectos nas últimas décadas, ainda há muito que lutar para alcançar resultados significativos na área. Mesmo com todo o avanço, principalmente tecnológico, perduram os altos índices de analfabetismo em algumas regiões brasileiras. Um dos pontos relevantes para que se chegue nesses índices diz respeito à precariedade do ensino e outros fatores socioeconômicos e culturais que vêm provocando o analfabetismo funcional, pois não basta apenas matricular crianças e adolescentes, é necessário também mantê-los na escola. Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), uma pessoa é considerada alfabetizada quando ela mesma declara que sabe ler e escrever, é analfabeta funcional se, com idade de 15 anos ou mais, possuir menos de quatro anos de escolaridade (BRASIL, INEP, 2016).

Sabe-se que essa tarefa não é fácil, pois a maioria dos adolescentes que se evadiram da escola foi por ter que escolher entre “estudar” ou “trabalhar” e, por uma questão de sobrevivência, eles optaram pela segunda alternativa. Mesmo com todos os incentivos por parte do governo, no sentido de dar acesso à educação, o número de evasões contribuiu consideravelmente para a manutenção e até mesmo para o aumento do índice de analfabetismo em algumas regiões do Brasil.

Este artigo consiste em um recorte da Dissertação de Mestrado em Ensino desenvolvido pelo Programa de Pós-graduação da Universidade de Cuiabá-UNIC, cujo tema abordado foi “EJA na percepção dos alunos em duas escolas públicas de Cuiabá: a escola que temos e a escola que queremos”.

Assim, a pesquisa privilegiou os estudos em duas unidades escolares da Rede Estadual de Educação: Heliodoro Capistrano da Silva e Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto, ambas situadas em Cuiabá, tendo em vista a necessidade de comparar a visão dos estudantes da EJA de uma escola localizada em uma região centro sul – bairro de classe média, com a dos estudantes do CEJA de uma escola central, uma vez que na primeira escola estudam pessoas moradoras da região e bairros adjacentes na segunda, pessoas de diversos bairros, mas que trabalham

na região central da cidade. Teve como foco conhecer a diferença curricular existente nas diferentes escolas, uma vez que ambas trabalham com a EJA, mas em formas diferenciadas de atendimento: uma no sistema de ensino regular e a outra em carga horária-etapa.

O estudo tem por objetivo evidenciar os pontos divergentes entre duas escolas, as quais trabalhavam com a mesma modalidade de ensino – EJA, sendo comparada a visão dos alunos das duas escolas por meio de relatos que serão visualizados nos resultados parciais da pesquisa em discussão, quanto ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelas escolas, verificando a percepção referente à educação que eles têm e a que realmente necessitam para que o processo formativo possa contribuir e possibilitar que eles se tornem autores de sua própria história de vida e, conseqüentemente, protagonistas de seu projeto de futuro, por meio da escola que está inserido.

Os sujeitos envolvidos nesta investigação foram alunos da EJA de duas escolas estaduais de Cuiabá. Por meio de questionários e grupo focal, a pesquisadora obteve as informações no que se refere à visão dos alunos em relação à escola e ao ensino propriamente dito. A diferença entre as duas escolas vai além da estrutura física e pedagógica, está atrelada aos sujeitos da pesquisa - os alunos. Neste momento, o leitor é convidado a conhecer um pedacinho de Cuiabá, para compreender o contexto em que foi desenvolvida a pesquisa.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

É impossível refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos sem, contudo, realizar um percurso histórico pela história do Brasil, um país perpassado por muitas dimensões que envolvem questões relativas à identidade, à economia, à cultura e sobretudo à cidadania.

Ao longo do tempo, é perceptível que a educação tem ocupado grande parte dos holofotes da imprensa. Nos discursos políticos, de uma forma geral, sempre está presente o tema educação. Mesmo diante da grande preocupação que tem sido propagada, na prática, não temos materializadas ações que condizem com a transformação da realidade educacional Brasileira. Assim, mesmo que toda a preocupação demonstrada fosse refletida na proporção direta da atuação das forças políticas, haveria um grande passivo em relação à educação em comparação com o mundo.

O século XXI constitui o marco das alterações significativas na legislação educacional que podem alterar o *status quo* do país ao longo de todo o milênio. Tais alterações, legislativas e normativas, se referem não só à forma, como ao conteúdo do que se pretende ensinar. Aliado a esse processo legislativo ocorre paralelamente o início da derrocada do desenvolvimento econômico que aparentemente não se fundamenta em bases sólidas.

Partindo do pressuposto de que a educação consiste em mecanismo de transformação humana, com base no pensamento de Brandão (1986), podemos afirmar que a educação é inerente à vida humana e que é desenvolvida de forma plural, não se constituindo privilégio da escola.

Carlos Rodrigues Brandão, na abertura do livro “O que é educação”, declara que:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 1981, p. 7).

A percepção de Brandão (1981) é a de que as práticas de educação se caracterizam como práticas de troca, práticas interacionais. Assim, onde existe interação, existe aprendizagem. Nesta perspectiva, interagir e aprender constituem ações inseparáveis.

Na perspectiva da educação para a vida, podemos inferir que o papel da educação é de nos ensinar a enfrentar a incerteza da vida; é de nos ensinar o que é o conhecimento, porque, diariamente, em diferentes espaços e situações da vida diária, passam-nos o conhecimento, mas jamais dizem o que é o conhecimento. Em outras palavras, o papel da educação é de instruir o espírito a viver e a enfrentar as dificuldades do mundo (MORIN, 2001).

A escola, no seu papel educacional, não deve omitir-se do compromisso das mudanças que priorizam a construção da cidadania, permitindo ao cidadão refletir as diferentes facetas da conjuntura histórica e social, mostrando-se como um lugar propício para a formação democrática, contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento crítico. Dessa forma, a construção dos saberes e da cidadania nos lembra de Paulo Freire (1997) que assevera que a educação deve “Impregnar de sentido tudo que nos rodeia”.

O caminhar da sociedade mostra-nos a cada dia que a educação é a base de tudo e, para que haja um verdadeiro desenvolvimento humano, é necessário que o cidadão tenha consciência das exigências do mundo moderno e se adeque a elas. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido na escola não terá resultados se não tiver o apoio da sociedade para construir as bases sólidas do conhecimento e conseguir obter o resultado desejado.

Educação é o conjunto de ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupo na relação ativa com o ambiente natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. (LIBÂNEO, 2000, p.22).

Na educação brasileira, existe um enorme vácuo entre o discurso e a prática. Ao longo da história, percebe-se que os governantes alimentam características semelhantes às mesmas de séculos anteriores e elaboram leis tanto mais perfeitas, quanto distantes da nossa realidade. Pergunta-se, então, a Sérgio Buarque de Holanda: “Não existiria, à base dessa confiança no poder milagroso das ideias, um secreto horror à nossa realidade?” (PILETTI, 1990, p.21).

Em 1549, na cidade de Salvador, inicia-se o processo de criação de escolas elementares e secundárias, com a chegada do governador geral Tomé de Sousa, junto com os jesuítas, ao comando de Manoel da Nóbrega, fundando, assim, uma escola “de ler e escrever”, sendo esta, o marco inicial do processo de criação da educação no Brasil, que

ficou sob o domínio dos jesuítas até 1759. Neste período, não existiam normas específicas da educação, mesmo assim, os jesuítas desenvolveram um papel importante na educação brasileira, sendo o padre Manoel da Nóbrega quem organizou as primeiras estruturas de ensino no Brasil, tendo uma preocupação de respeitar as condições representadas pelo país (ARANHA, 2006, p.140).

Foram grandes as mudanças e com elas surgem reformas e decretos na tentativa de mudar o quadro da situação que envolvia a educação no Brasil. A Reforma Francisco Campos muito fez pela educação, a qual criou a seguinte legislação: pelo Decreto 19.850 (11/04/31) – criou o Conselho de Educação; pelo Decreto 19.851 (11/04/31) – regulamentou e organizou o ensino superior, adotando o regime universitário; o Decreto 19.852 (11/04/31) organizou a universidade do Rio de Janeiro; o Decreto 19.890 (18/04/31) organizou o ensino secundário, e o ensino comercial ficou ao encargo do Decreto 20.158 (30/06/31); e o Decreto 21.241 (14/04/31) consolidou a regulamentação do ensino secundário.

Em 1932, foi publicado o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, redigido por Fernando de Azevedo. Com ele surgiram escritores ilustres como Backheuser, autor do livro: Manual de Pedagogia Moderna – 1942, que serviu como base para os institutos e escolas normais (ROMANELLI, 1978).

Em 1961, o projeto de LDBEN foi aprovado e sancionado, conhecido pela Lei 4.024/61. Esta LDB garante igualdade no tratamento por parte do poder público para os estabelecimentos particulares e públicos. Em 1962, entrou em ação, baseado na LDB - Lei 4.024/61, o Plano Nacional de Educação (PNE). Inicia-se mais um período marcante para os brasileiros: a Ditadura Militar (1964-1985), que durou 21 anos.

Em 1988, o país ganhou uma nova Constituição Federal, na qual a educação ganhou uma atenção nunca vista nos períodos anteriores. Esta Constituição determinou que fosse elaborada uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou seja, este documento apresentava a educação como um direito social.

Ainda na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foram criadas duas diretrizes importantes para a educação brasileira: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes do Ensino. Com a Resolução 2, de 7 de abril de 1998, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, e a Resolução 3, de 26 de julho de 1998, instituiu o Ensino Médio.

Depois de tantos governos de direita, o povo estava disposto a mudar de partido e tentar um presidente do “povo”. Sendo vencedor das eleições, assumiu a presidência de 2002-2006 Inácio Lula da Silva. A nova Democracia tem sido o período de maior liberdade e respeito dos diversos setores.

Após dois mandatos do governo anterior, sobe ao poder Inácio Lula da Silva - um presidente do Partido dos Trabalhadores (PT), conhecido por muitos por “partido de esquerda”, governou o país por dois mandatos (2002-2010), implementado ações que lançaram um novo olhar sobre a educação e a EJA.



Em 2003, ano que marca o começo da gestão do governo Lula, realizou-se em Brasília um seminário denominado “Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho”, cuja finalidade consistia em debater e propor uma política de educação básica de nível médio, tendo questões centrais como o enfrentamento da fragmentação curricular que sempre caracterizou essa etapa educacional, assim como trazer à baila as juventudes que frequentam a escola pública no Brasil.

O evento em questão representou um ponto de reflexão na busca por um novo projeto de Ensino Médio no Brasil que fosse capaz de organizar a massificação improvisada dos períodos anteriores e de democratizar o currículo dessa etapa de ensino, tendo em vista que o país havia passado de pouco mais de três milhões de matrículas no Ensino Médio, no início dos anos 1990, para nove milhões em 2004.

Contudo, na contramão de tudo o que vinha sendo encaminhado, temos hoje uma Reforma do Ensino Médio que, em vez de integrar, desintegra. A Reforma vigente no país foi apresentada como Medida Provisória (MP 746/2016) poucos meses após a ascensão de Michel Temer à Presidência da República, em consequência do impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Com isso, o então presidente renunciou ao processo de discussão sobre o Ensino Médio iniciado na Câmara dos Deputados em 2012. O uso do expediente autoritário da Medida Provisória para realizar uma reforma educacional não foi criticado somente por entidades da sociedade civil organizada, mas também pelo então Procurador Geral da República, Rodrigo Janot, que apresentou parecer ao Supremo Tribunal Federal, declarando a inconstitucionalidade da medida.

Apesar dos posicionamentos contrários, no ano de 2017, a MP 746 foi convertida na Lei 13.415/2017, e o governo de extrema direita, eleito em 2018, aliou-se à Reforma para aprovar os documentos legais que dariam sua sustentação normativa. Assim, foi estruturado e executado o edital do novo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), adaptado à Lei 13.415/2017, bem como aprovadas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2018. No entanto, a EJA nem foi citada no documento em discussão.

A inserção dos jovens e adultos no processo educativo de desenvolvimento como cidadãos produtivos demanda ações educativas que considerem que escolarização constitui instrumento indispensável à construção da sociedade democrática, porque tem como função a socialização daquela parcela de saber sistematizado que constitui o indispensável à formação e ao exercício da cidadania (Libâneo,1994). Dessa forma, o currículo não pode estar defasado e muito menos adaptado do diurno para o noturno, tampouco pode ser prescrito para todos os alunos da escola, não respeitando suas especificidades e experiências de vida e aprendizagens. Sendo assim:

A escola contemporânea precisa voltar-se para as novas realidades, ligar-se ao mundo econômico, político, cultural, mas precisa ser um baluarte contra a exclusão social. A luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua todos, passa pela escola e pelo trabalho dos professores. Propõe-se, para essa escola, um currículo centrado e crítico, na formação geral e continuada de sujeitos pensantes e críticos (LIBÂNEO, 2008, p.51).

A organização curricular da Educação de Jovens e Adultos contempla obrigatoriamente uma base nacional comum, complementada por uma Parte Diversificada, conforme estabelecem as seguintes Resoluções:

- Resolução Nº 7/2010-CNE/CEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2010b): para o 1º e 2º Segmentos;
- Resolução Nº 2/2012 - CNE/CEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012a): para o 3º Segmento;
- A organização curricular da Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos é regida pela Resolução Nº 6/2012 – CNE/CEB - Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012b).

Cabe dizer que, apesar de grandes conquistas no decorrer das décadas, a EJA ainda necessita de muito trabalho para fazer valer na prática seus direitos conquistados na lei.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação teve como sujeitos de pesquisa os alunos da EJA de duas escolas estaduais de Cuiabá, visando verificar a percepção desses atores ativos nas instituições de ensino, no sentido de evidenciar como se sentem diante do sistema de ensino do qual fazem parte.

A fim de atender aos objetivos propostos para a investigação, recorreu-se à metodologia qualitativa exploratória, que pode ser considerada o caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade em estudo.

A pesquisa qualitativa surge com o advento da visão compreensiva, que enfatiza o componente subjetivo do comportamento das pessoas. Bogdan (1994) afirma que o pesquisador, ao utilizar a abordagem qualitativa, faz uso de um conjunto de asserções que diferem das que são utilizadas quando se estuda o comportamento humano, com o objetivo de descobrir fatos e causas.

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa nas ciências sociais se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, responde às questões mais particulares, trabalhando com um universo de significados, os quais correspondem a um espaço mais profundo das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Pode-se citar algumas fases seguidas pela pesquisa, sendo uma fundamental para conhecer o ambiente que seria o *locus* da investigação. As duas escolas são bem diferentes, não apenas na estrutura física, mas também na metodologia utilizada e no público que as compõem. A pesquisa iniciou-se com a análise documental, com foco na análise da legislação pertinente à EJA, dos documentos oficiais e Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa modalidade, com a finalidade de aprofundar a compreensão do objeto de pesquisa. Após essa observação inicial, a pesquisadora faz uso de abordagens diferentes para atingir o objetivo proposto para a realização da investigação.

A faixa etária dos alunos participantes da pesquisa inicialmente havia sido delimitada entre 18 a 24 anos. Contudo, no decorrer da pesquisa, percebeu-se que ficaria difícil manter tal prerrogativa, uma vez que a faixa etária nesta modalidade se difere das demais, delimitando, assim, apenas a idade inicial a partir de 18 anos, pois, em uma das escolas a faixa etária ultrapassa a terceira idade. Mesmo com sujeitos com experiências e idades diferentes, foram utilizadas técnicas, conforme a realidade dos alunos (uns de forma virtual, a outra no presencial), para levantamento de dados de ambas as escolas, como: análise de documentos, questionários, entrevistas e grupo focal.

O grupo focal é caracterizado como uma técnica de levantamento de dados riquíssima, em se tratando de captação de dados, seja na forma de linguagem, expressões ou comentários de algum segmento. É, pois, indispensável para estudos mais amplos, empregando entrevistas e questionários. O trabalho realizado pelo grupo focal é útil em análise por triangulação ou para a validação de dados produzidos pelo pesquisador, podendo ser utilizado depois em processo de intervenção, bem como oferece oportunidade de alargamento de teorização em campo, a partir do ocorrido e falado (GATTI, 2005).

As entrevistas se apresentam como estratégia essencial para conhecer os sujeitos da pesquisa, neste caso, os alunos da EJA. Foram realizadas de forma individual e semiestruturadas, mediante questões abertas, nas quais os sujeitos, de forma espontânea, puderam manifestar seus pontos de vista em relação às questões formuladas relativas ao currículo da EJA.

Assim, a presente pesquisa se orientou pela combinação de diferentes técnicas que permitem uma compreensão da realidade, que foca um fenômeno no interior de um dado contexto, compreendendo o que há de particular no fenômeno e o que é determinado pelo ambiente estudado.

O trabalho de investigação foi suspenso em virtude de uma greve do ensino público estadual. Ao retornar ao local da pesquisa, após um longo período de greve, para obter dados complementares para a pesquisa, ao entrar em contato com os alunos da Escola Heliodoro Capistrano da Silva, constatou-se que, dos oitos alunos que se propuseram a colaborar com a realização da pesquisa, dois deles haviam se evadido da escola. Diante da informação da escola, foi preciso localizar os alunos desistentes para saber as razões para tal decisão, que relataram o seguinte:

Os motivos que me levaram a sair dessa escola não é nada pessoal mais foi por causa da longa greve que se estendeu, então achei melhor eu ir terminar o ano letivo e quem sabe até o Ensino Médio em uma escola que tem um horário mais flexível para mim, estou estudando na UNIOrka/Cuiabá (ALUNO-A1).

Os motivos que me levaram a desistir desse ano letivo foi por causa do meu trabalho, como eu sou autônomo, resolvi abrir minha própria empresa e, neste momento, não consigo assimilar o trabalho e escola, vou deixar assim para o próximo ano o meu retorno aos estudos. (ALUNO-A2)

Na prática, a fala dos dois estudantes que desistiram da escola evidencia que a desistência ou a evasão escolar se dá em função do imperativo histórico relativo à exploração da força de trabalho humana, justificada pela necessidade da sobrevivência, atributo intrínseco ao modo de produção desenvolvido pelo sistema capitalista, que se estabelece como uma das formas de opressão, muito bem observada por Paulo Freire (2005), que transforma o homem em coisa/objeto, em ser acrítico e não pensante, de forma a desumaniza-lo.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Visando compreender melhor o *lócus* da pesquisa, faz-se necessário conhecer onde e com quem se irá trabalhar, no caso as escolas: Escola Estadual Heliodoro Capistrano da Silva, localizada no bairro Parque Cuiabá, bairro de classe média de Cuiabá que oferece o ensino regular; e o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto, localizado na região central de Cuiabá, que trabalha com a carga horária etapa. Os nomes utilizados nas falas dos alunos são fictícios, preservando o anonimato dos participantes.

O CEJA Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto, por ser uma escola central da capital, recebe alunos de todos os bairros da cidade que trabalham da região central e que vão do trabalho direto para a escola, ao contrário da Escola Estadual Heliodoro Capistrano da Silva, localizada no bairro Parque Cuiabá, que é composta por alunos de próprio bairro e dos bairros adjacentes. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com 16 alunos da EJA do 1º, 2º e 3º anos do segundo segmento das escolas participantes da pesquisa.

Analisando o perfil dos alunos e como os encontros estavam difíceis de acontecer, pois a maioria trabalhava o dia todo, sendo a justificativa pelas faltas e/ou da desistência de muitos, a pesquisadora optou em utilizar de ferramentas digitais para atingir o objetivo traçado na pesquisa na escola de bairro, cujos alunos eram jovens, criando um *link* para que eles pudessem acessar e responder ao questionário/entrevista, para facilitar o trabalho deles e da pesquisadora.

No entanto, essa estratégia adotada na escola do bairro não atingiu a todos os alunos, tampouco na escola central, cujos alunos não tinham habilidades com as mídias digitais, sendo reformulada a metodologia para aplicar na escola central, cujos alunos já tinham uma idade mais elevada, por isso, foram feitos encontros presenciais e até mesmo fazendo um trabalho de transcrição para aqueles alunos que não conseguiam se expressar pela escrita.

Todo esse entrave se deu em virtude do sistema de ensino “regular” que uma das escolas utiliza. Na escola central foi mais tranquilo esse processo de coleta de dados. Enquanto na escola Heliodoro foi aplicada uma ferramenta tecnológica para realizar o questionário, na escola Cesário Neto foi usada a metodologia tradicional, sendo essa a mais adequada aos alunos daquela escola, pois, aconselhada pelo professor parceiro nessa escola, a pesquisadora mudou a metodologia tecnológica (com uso do *link*) para acompanhá-los com material físico, tirando as dúvidas quando necessário. Isso se deve à diferença dos sujeitos de pesquisa encontrados *in loco*, fazendo com que a pesquisadora se adequasse à realidade dos alunos da EJA.

No CEJA Cesário Neto, o trabalho com o grupo focal teve outro direcionamento, isso porque, ao conhecer os alunos, foi percebido que, mesmo tendo mais experiência de vida, tinham um perfil bem diferente: colocavam-se agradecidos por estarem na escola e estavam ali por objetivos diferentes daqueles da outra escola pesquisada. Por isso, foi feita uma conversa sobre a temática anteriormente ao grupo focal.

A organização curricular das escolas estava ancorada na linha interdisciplinar, que busca superar a fragmentação do ensino, constando no Projeto Político-Pedagógico da escola, o qual foi construído coletivamente, levando em consideração as diferentes realidades dos sujeitos. Todavia, não foi percebida essa interdisciplinaridade nas duas escolas, em especial na escola que trabalhava com ensino regular, por ter um currículo mais engessado.

Todos os conteúdos curriculares da Educação Básica da escola observam as diretrizes, atingindo a base comum e as complementares, cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, que permeiam todo o processo educativo, de acordo com a Lei Federal nº 10.639, de 09/01/03, e Lei 11.645/08. O currículo da Educação de Jovens e Adultos tem que acompanhar as mudanças na sociedade, sem perder o foco de sua base legal, deve levar em conta a vivência e experiência de vida do estudante da EJA.

Mesmo com o avanço nas políticas públicas direcionadas a essa modalidade de ensino, percebe-se que ainda falta muito para conseguir atingir o objetivo que é reduzir o número de analfabetos no país. Para sustentar a pesquisa foi selecionado relatos de alguns alunos participantes da pesquisa.

A questão de o currículo ser pautado na concepção de educação ao longo da vida foi mais percebida na metodologia desenvolvida pelo CEJA Cesário Neto do que pela EJA do Heliodoro, principalmente no que se refere à “Avaliação”. Pois, na primeira, a avaliação

é contínua, segundo a fala da aluna Mariana, que afirma: “eu gosto daqui porque tudo que fazemos na sala de aula conta como avaliação, mas fica mais fácil para nós que estamos muito tempo fora da escola”. No entanto, na segunda, segue o rigor das avaliações bimestrais, conforme o regimento escolar.

Pode-se afirmar que o currículo é um instrumento que, dependendo de quem usa, poderá ser em benefício dos estudantes ou do poder, sendo o professor o grande responsável para avançar ou retrocedê-lo. De acordo com Moll (2004):

Fazer-se professor de adultos implica disposição para aproximações que permanentemente transitam entre saberes constituídos e legitimados no campo das ciências, das culturas e das artes e saberes vivenciais que podem ser legitimados no reencontro com o espaço escolar. No equilíbrio entre os dois a escola é possível para adultos (MOLL, 2004, p. 17).

Nesse sentido, pode-se concordar com Silva (2007), já que as discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares, o que é percebido no dia a dia do processo de escolarização dos alunos da EJA das escolas pesquisadas, seja a central ou a de bairro. Para identificar as falas dos alunos participantes da pesquisa, utilizarei nomes fictícios para preservar a identidade deles.

Diante dos dados levantados por meio da entrevista semiestruturada e grupo focal, observou-se que os alunos não se veem totalmente contemplados por meio do currículo escolar desenvolvido nas unidades escolares, conforme evidencia a fala de um aluno do Heliodoro a seguir:

Penso que a mudança, já que estamos na escola, tinha que vir de pessoas maiores. Investimento porque tem muitas coisas faltando na escola, como livros, sala de informática, essas coisas para melhorar o sistema de estudos. O ideal é que na escola tenham 2 (dois) professores. Um para ir ensinando o conteúdo e outro para ajudar as pessoas que têm dificuldade de aprender. Um professor com 30 alunos na sala, não consegue dar suporte para todo mundo e na mesma hora ter que explicar a matéria no quadro. Tem que ter investimento do governo. O governo investe pouco em educação, sendo que é a educação que move tudo. Sem educação estamos crescendo e nos tornando adultos com poucas informações [...]. Assim o Brasil não prospera. Continua sempre no mesmo lugar (LÚCIA).

A fala da aluna mostra que ela compreende a importância do trabalho desenvolvido pelas escolas pesquisadas, mas reconhece também que muito ainda há a ser feito. A aluna, embora não tenha clareza do que seja política pública, reconhece que a educação se configura como um elemento essencial desta.

O aluno Marcos, da escola Heliodoro, em entrevista realizada em 26/05/19, destaca:

Ouçõ sempre os professores dizerem que o aluno não tem interesse. Mas, muitas vezes, a gente não tem tempo. Eu faço a EJA de manhã e tenho curso à tarde e trabalho à noite. Às vezes, eu até durmo na sala por cansaçõ [...] não é culpa do aluno (MARCOS).

A percepção de Lúcia e Marcos permite compreender que, da forma como a educação se encontra, faz-se importante considerar diferentes aspectos que envolvem tanto alunos como professores. O relato de Marcos deixa evidente que seu direito a uma vida digna lhe foi tirado. Mesmo querendo estudar e sabendo da importância disso na sua vida e da cobrança da sociedade por qualificação, ele sente dificuldade porque tem que trabalhar e pela distância existente entre sua moradia e a escola.

Outra questão de discussão foi quanto à importância do que é trabalhado na sala de aula, pois, já que os alunos devem participar ativamente na construção do currículo mais justo e reflexivo para eles, foi então direcionado para que eles respondessem o que, no ponto de vista de cada um, consideravam importante para ser trazido à discussão em sala de aula. Os alunos da escola central (Cesário Neto) pouco se posicionaram sobre essa discussão, e a maioria dos participantes somente concordou com o colega, que respondeu que “todos” os conteúdos são importantes, seguindo a fala dos demais:

Todos são importantes, mas têm algumas matérias que poderiam trabalhar conteúdos mais atuais, que é o caso da sociologia que fala da sociedade, poderia trabalhar temas do nosso cotidiano (VALDEMIR).

Para mim, tudo é importante porque se não fosse a EJA eu e muitas pessoas não teria voltado a estudar e para pessoas que ficaram muito tempo sem estudar, todo conteúdo é importante e aproveitamos o máximo (NERINE).

Todos porque precisamos aprender de tudo para conseguir melhorar (MARCELO).

Sabe-se que a educação ocorre ao longo da vida. Os relatos realizados pelos alunos deixam evidente o que se pensa sobre os conteúdos trabalhados na sala de aula e como esses sujeitos se sentem em relação a esta questão. Os relatos dos participantes da Escola Cesário Neto comprovam esta afirmação, uma vez que, dos sete (07) alunos que participaram das entrevistas, quatro responderam que tudo que é trabalhado na escola é importante (e os outros só concordava com o colega), mesmo sabendo que o que os professores ensinam é o “resumo do resumo” e, por isso, tem que estudar muito em casa.

Um aluno afirma que, além dos conteúdos que os professores têm que trabalhar, deveria ser trabalhado também conteúdos mais atuais. Dois (02) alunos concordaram com os colegas, o que se pode constatar melhor por meio de algumas falas dos alunos sobre essa questão.

Os alunos colaboram com algumas sugestões de conteúdos que poderiam ser trabalhados nas salas de aulas pelos professores, independentes das disciplinas, ou em todas elas, dependendo do conteúdo. As alunas Jacira e Vera consideram o conteúdo “respeito” fundamental para qualquer relação, seja professor/aluno ou aluno/aluno.

Valdemir e Carlos declaram a importância de trabalhar “política, para sabermos o que cobrar e a quem cobrar e, com isso, podermos participar melhor dos problemas da sociedade”. Marcos e Valdemir sugerem que “ensinem as pessoas a serem

empreendedores”, para que possam aprender a melhor forma de ter seu próprio negócio, já que o emprego está tão difícil. A “roda de conversa” também foi sugerida. Nessa sugestão, eles transmitiram a vontade que têm de participar mais de temas relevantes para eles, sendo que, muitas vezes, eles não têm voz e nem vez.

Independente da escola e da metodologia aplicada, as ideias se aproximam ou se divergem, dependendo da realidade em que o aluno vive, de sua experiência de vida e idade, pois, o contexto que ele está inserido influenciam nos seus sonhos e/ou objetivos que os levaram até a sala de aula, assim como os fizeram desistir dela em algum momento de sua vida.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou alguns pontos que auxiliam na compreensão da problemática que envolve a EJA, que na maioria do Sistema de Ensino não vem garantindo a educação básica pautada no princípio da igualdade de direito ao conhecimento produzido pela humanidade. Neste contexto, muitos jovens e adultos ficam alijados do acesso e da permanência na escola. Um espaço de formação é fundamental para aqueles que veem no conhecimento um caminho para tornar-se melhor como ser humano.

Os alunos necessitam de uma estrutura capaz de lhes proporcionar condições para projetar o futuro, e não apenas obedecer a um modelo formativo engessado, fechado em si mesmo, que é ainda o observado dentro das escolas brasileiras.

A investigação proporcionou aos alunos um momento para ouvi-los a respeito de suas dificuldades e anseios a respeito dos problemas relacionados à prática pedagógica e ao currículo utilizado pela escola.

Foi verificado que as propostas curriculares desenvolvidas pelas escolas *locus* da pesquisa não contemplam as peculiaridades dos alunos da EJA, na vida e no trabalho, sendo que a não participação dos alunos na elaboração do currículo leva a defasagem de conteúdos e, conseqüentemente, a disparidade entre o que é trabalhado nas escolas e o que realmente os alunos necessitam para competir numa sociedade contemporânea cada dia mais exigente.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

BRASIL, INEP. *Indicadores para medir a taxa da população analfabeta e analfabeta funcional*. Pnad anual (2012-2015) e a Pnad-c (2016).



BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação: *Lei nº 9.394/96*. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Lei Nº 13.005/2014* - Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

BRASIL. *Lei Nº 13.632, de 6 de março de 2018*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.

CEJA - CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS Prof. Antônio Cesário de Figueiredo Neto. Projeto Político Pedagógico. Cuiabá: 2019.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Maria. *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2008.

ESCOLA ESTADUAL Heliodoro Capistrano da Silva. Projeto Político Pedagógico. Cuiabá: 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42ª ed. 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Série Pesquisa em Educação v. 10. Brasília-DF, 2005.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, Stuart. *Quem precisa de identidade?* In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7ª ed., pp. 103-133. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

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

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12ª ed. São Paulo, Cortez, 2008/2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Programa Estadual de Educação de Jovens e Adultos. Cuiabá: SEDUC/CCE, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. 18ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOLL, Jaqueline (org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

# ACESSO E PERMANÊNCIA DE MULHERES NO PROEJA DO COLÉGIO PEDRO II, CAMPUS CENTRO: UM ESTUDO DE CASO

**Elizabeth de Jesus Moreira de Amorim**

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (CPIL) - Servidora Técnico-Administrativa do Colégio Pedro II – PPG (ProfEPT/CPIL)

<https://orcid.org/0000-0003-3715-7952>

<http://lattes.cnpq.br/7839702128171329>

**Ana Carolina Rigoni Carmo**

Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura (Mackenzie-SP) - Professora Titular do Colégio Pedro II – PPG (ProfEPT/CPIL)

<https://orcid.org/0000-0002-6989-4028>

<http://lattes.cnpq.br/4453995348727107>

**RESUMO:** A educação é direito fundamental humano, em que acesso e permanência são garantidos por lei (BRASIL, 1996). Entretanto, a educação de jovens e adultos é modalidade de ensino com altos índices de evasão, sendo de grande relevância a investigação de suas causas, a fim de minimizar seu impacto social. Esta pesquisa considerou particularmente a evasão de mulheres dos cursos de PROEJA de um instituto federal no Rio de Janeiro. A coleta foi realizada através de questionários e entrevistas com alunas, ex-alunas e professoras de dois cursos técnicos em Administração. Os dados foram analisados de forma qualitativa, com base na análise de conteúdo (Bardin, 2016). Como resultado, foi possível identificar que as mulheres desempenham múltiplos papéis sociais, conjugando tarefas domésticas, funções de cuidado, além do trabalho remunerado. Como fatores de evasão foram apontados: cansaço pela sobrecarga de tarefas, violência urbana, falta de rede de apoio, desemprego e dificuldades financeiras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. PROEJA. Evasão Escolar. Mulher.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é derivado da pesquisa de mestrado “Lugar de Mulher é no PROEJA também! Um estudo sobre evasão e permanência no Colégio Pedro II (CPIL) *campus* Centro”, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do CPIL. Nele, buscaremos demonstrar o percurso metodológico adotado, apropriando-se de seus principais dados e resultados obtidos.

A referida pesquisa se propôs a conhecer os fatores que levam à evasão escolar de mulheres que ingressam nos cursos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica

(PROEJA), na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BRASIL, 2007), do CPII – *campus* Centro.

Partimos da hipótese de que aquelas que ingressam nos cursos profissionalizantes da EJA já se encontram em busca de uma escolarização tardia, trazendo consigo a carga social do “ser mulher” na sociedade brasileira, que envolve atividades de cuidado e manutenção da família, da casa e de si mesmas. Essa carga social tem forte influência na escolha entre a própria formação escolar/profissional e a formação dos filhos, por exemplo, o que contribui para o adiamento dos seus próprios objetivos.

No desenvolvimento da pesquisa, a fim de compreender a dinâmica de acesso e permanência das mulheres que ingressam nos cursos de PROEJA, oferecidos pelo Colégio Pedro II, inicialmente, foram pesquisados dados sobre evasão escolar nos níveis nacional e regional. A partir deles, foram comparados os perfis das mulheres que ingressaram e se evadiram nos cursos, dentro do campo de pesquisa delimitado, a fim de identificar as dificuldades e expectativas desses estudantes em relação à conclusão da escolaridade. O enfoque foi a valorização das trajetórias de vida das participantes da pesquisa, dando visibilidade aos seus discursos, à complexidade de suas vidas, com tantas dificuldades e superações, para colaborar com a redução dos níveis de evasão escolar das mulheres em um futuro próximo.

A escolha pelas temáticas do PROEJA e da evasão escolar levou em consideração, principalmente, dados disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) através da Plataforma Nilo Peçanha, cujos indicadores demonstram que a evasão escolar ocorre em todos os estados, instituições e cursos, tanto na educação básica regular quanto na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mas é no PROEJA que os índices são mais preocupantes. Além dos dados estatísticos, verificamos que poucas pesquisas são feitas sobre a evasão escolar, nesse segmento de escolarização. As existentes apontam para diversos fatores extra e intraescolares que contribuem para que estudantes interrompam os cursos (DANTAS; ALMEIDA, 2003; OLIVEIRA, 2019).

Buscamos complementar o tom e a dificuldade da proposta de transformação social contida nesta pesquisa com a fala de Chimamanda Ngozi Adichie, em *Sejamos todas feministas*:

Não é fácil conversar sobre a questão de gênero. As pessoas se sentem desconfortáveis, às vezes até irritadas. Tanto os homens como as mulheres não gostam de falar sobre o assunto, contornam rapidamente o problema. Porque a ideia de mudar o *status quo* é sempre penosa. Algumas pessoas me perguntam: “Por que usar a palavra ‘feminista’? Por que não dizer que você acredita nos direitos humanos, ou algo parecido?” Porque seria desonesto. O feminismo faz, obviamente, parte dos direitos humanos de uma forma geral – mas escolher uma expressão vaga como “direitos humanos” é negar a especificidade e particularidade do problema de gênero. Seria uma maneira de fingir que as mulheres não foram excluídas ao longo dos séculos. Seria negar que a questão de gênero tem como alvo as mulheres. Que o problema não é ser humano, mas especificamente um ser humano do sexo feminino (ADICHIE, 2019a, p. 42-43).

A autora aponta a dificuldade persistente na abordagem de questões de gênero ainda na atualidade, indo além da amplitude do discurso sobre direitos humanos, verificando como esses direitos se aplicam na prática na vida das mulheres. A educação escolar, ofertada aparentemente para toda a sociedade, aponta as marcas da desigualdade de gênero nos dados sobre evasão das mulheres, indicando as idiosincrasias e conflitos que sofrem por desempenharem papéis sociais, historicamente constituídos, que restringem sua liberdade como sujeitos autônomos. A sociedade invisibiliza os discursos das mulheres e frequentemente restringe sua esfera de direitos, restando a elas uma espécie de cidadania de segunda classe (BEAUVOIR, 2019).

Demonstradas as bases primordiais, discorreremos sobre o percurso metodológico deste estudo, reafirmando o objetivo geral de compreender a dinâmica de acesso e permanência das mulheres que ingressam nos cursos de EPT – PROEJA, oferecidos pelo CP II – *campus* Centro, a fim de colaborar para a redução dos níveis de evasão escolar.

## **2 A CONDIÇÃO DAS MULHERES E A NEGAÇÃO DOS DIREITOS: UMA CIDADANIA POSSÍVEL?**

É importante compreender a construção do que é “ser mulher” na sociedade brasileira. Buscamos essa compreensão através da historicidade dos conceitos de gênero, feminismo, cidadania feminina e pela análise das relações estabelecidas pela mulher com o mundo da educação e do trabalho, observando esse fenômeno complexo em sua multidimensionalidade (AMORIM; REMÉDIOS; CARMO; MARTINS, 2020).

No campo da complexidade, ampliamos o conceito de Edgar Morin (2010) para auxiliar-nos a compreender as relações sociais construídas pelas e para as mulheres, já que, segundo o autor, elas não podem ser analisadas sob um único aspecto ou ponto de vista, sem levar em consideração o tempo, o espaço, o contexto ou o grupo social no qual se dão. Para Morin, a complexidade:

[...] diz respeito a cada pessoa, cada cidadão submetido ao risco do erro e da ilusão, incapaz de religar os conhecimentos separados, impotente diante dos problemas fundamentais e globais. Diz respeito à nossa vida cotidiana e nossas relações com o outro. Cada um de nós traz em si sua própria complexidade, que poderia ser reconhecida, e cada um defronta-se em qualquer momento importante de sua vida com os desafios da complexidade (MORIN, 2010, p. 246).

Sobre as mulheres e sua trajetória sócio-histórica, é notório que elas se deparam, cotidianamente, com situações de descaso e de violências, seja no ambiente público ou no privado. O silenciamento de suas histórias e de suas memórias, sempre em processos de violência real ou simbólica<sup>1</sup>, ocorre através da manutenção de uma estrutura social que privilegia um gênero, traçando uma trajetória histórico-social sob uma perspectiva única, a

---

<sup>1</sup> Ver BOURDIEU, 1999.

hegemônica, do homem. Sobre essa “história única”, Chimamanda Adichie (2019) afirma que, durante muitos séculos, a mulher tem sido silenciada. Não apenas sua voz, mas sua história, suas vontades, seus sonhos, suas aspirações e, até, sua vida, e o resultado desse desprestigante silenciamento das vozes femininas é a manutenção hegemônica de uma “história única”<sup>2</sup>, sobre o que Adichie (2019b, p. 27-28) nos alerta: “A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos”.

Chegamos ao século XXI com muitas conquistas e, para entendermos melhor sobre as lutas sociais das mulheres, buscamos em bell hooks<sup>3</sup> uma visão mais ampla dos movimentos feministas<sup>4</sup> que, apesar das conquistas e avanços no campo dos direitos sociais e políticos, carece de constantes análises e transformações, principalmente quanto ao seu alcance e benefícios à sociedade como um todo. Segundo Hooks (2019), o imaginário popular ainda não percebe o real significado do conceito de feminismo, nem tampouco que se trata de uma luta por direitos básicos, essenciais à vida digna de qualquer ser humano. “Na maioria das vezes, pensam que feminismo se trata de um bando de mulheres bravas que querem ser iguais aos homens. Essas pessoas não pensam que feminismo tem a ver com direitos – é sobre mulheres adquirirem direitos iguais” (HOOKS, 2019, p. 12).

A opressão sofrida pela mulher foi material e historicamente construída. Ela foi mantida no âmbito do privado como ser sexual e social subalterno ao homem, para que este pudesse expandir seu domínio no âmbito público, estando, assim, a mulher restrita à casa. O homem teve garantia de satisfação das necessidades fisiológicas e sociais (sexo, alimento, higiene, cuidado e educação da prole) e pôde direcionar força e atenção para o trabalho que proporciona remuneração e ascensão social. Em contrapartida, a emancipação da mulher foi construída e expandida de forma dura e paulatina, em diversas frentes, por diversos grupos sociorraciais, com recortes de classes diferenciados e, portanto, com pautas e necessidades diferentes, o que resulta numa pluralidade de correntes internas ao movimento feminista, o qual, ao mesmo tempo que provoca embates ideológicos, permite avançar nos debates que visam à transformação das relações de gênero.

Sob o aspecto histórico, procuramos traçar a trajetória social da mulher e a dinâmica de construção do conceito de gênero, que marca lugares específicos na hierarquia social. Del Priore (2003) descreve o percurso das mulheres em busca do reconhecimento da sua presença ativa no processo histórico, a partir de uma observação de Simone de Beauvoir

---

2 O texto “O perigo de uma história única” foi escrito para uma palestra proferida em 2009 no evento Technology, Entertainment and Design. O PERIGO da história única. Oxford, UK, Jul. 2009. 1 vídeo (18 min). Palestra proferida por Chimamanda Ngozi Adichie no TED Global. Disponível em: <[https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=pt](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt)>. Acesso em: 5 maio 2020.

3 A grafia do nome da autora com iniciais minúsculas se deve ao nosso respeito às suas premissas em privilegiar as ideias no lugar do indivíduo, motivo pelo qual hooks optou por grafar seu nome dessa maneira.

4 Percebemos o feminismo como um movimento plural e propomos utilizar a corrente feminista emancipacionista (VALADARES, 2007), que se debruça sobre a perda de liberdade da mulher, não apenas no que diz respeito à exploração de sua força de trabalho, mas à posse do seu corpo.

feita em *O Segundo Sexo*, publicado em 1949, a qual considera fundamental: “as mulheres não tinham história, não podendo, conseqüentemente, orgulharem-se de si próprias” (DEL PRIORE, 2003, p. 217). A autora analisa as evidências de um mundo masculino marcado por espaços de poder que delimitavam, compulsoriamente, os lugares que poderiam ser ocupados pelas mulheres.

Desse modo, sendo a historiografia feita por homens, a partir de suas perspectivas e necessidades, não foi fácil encontrar e reconstituir a presença das mulheres no mundo. Sobre a história das mulheres ou, melhor dizendo, sobre a escrita da história pelas mulheres, Perrot (1995) afirma:

Até o século XIX, fazia-se pouca questão das mulheres no relato histórico, o qual, na verdade, ainda está pouco constituído. As que aparecem no relato dos cronistas são quase sempre excepcionais por sua beleza, virtude, heroísmo ou, pelo contrário, por suas intervenções tenebrosas e nocivas, suas vidas escandalosas. A noção de excepcionalidade indica que o estatuto vigente das mulheres é o do silêncio que consente com a ordem (PERROT, 1995, p. 13).

A história que foi escrita até a década de 1970 causou uma espécie de encobrimento do âmbito privado e do cotidiano, portanto buscar as “vozes das mulheres” em uma historiografia hegemonicamente masculina não foi tarefa fácil. Mas foi imprescindível para amparar discussões sobre a construção dos gêneros, que envolvem a posição das mulheres no tempo e no espaço das sociedades. Carla Pinsky (2009, p. 31, grifo da autora) afirma que “Gênero trata da **construção social** da diferença social”. Portanto, “ser mulher” ou “ser homem” são circunstâncias que partem dos significados que as sociedades constroem, cultural e contextualmente, dependendo das condições sócio-históricas em que os termos são aplicados, podendo ser produzidos e/ou transformados juntamente com a transformação social ocorrida ao longo do tempo.

Mas é preciso ampliar nossas análises para as origens sociais desta diferença, ocupando as lacunas e desfazendo os “silêncios” o máximo possível para que as mulheres ocupem seus lugares no mundo. “Trata-se de desvendar as intrincadas relações entre a mulher, a sociedade e o fato, mostrando como o ser social que ela é articula-se com o fato social que ela mesma fabrica e do qual faz parte integrante” (DEL PRIORE, 2003, p. 235).

Apesar de algumas alterações sobre o direito civil das mulheres ao longo do tempo, no Brasil, tais mudanças só alcançaram igualdade jurídica a partir da Constituição Federal de 1988. Mas, mesmo com as garantias constitucionais afirmando a proteção às pessoas, indistintamente, a condição da mulher ainda é de vulnerabilidade social e, conforme afirma Moraes: “O tema da violência é primordial quando se trata de direitos de cidadania, na medida em que a democracia é incompatível com todas as formas de violência que atingem a integridade física, moral e psicológica de uma pessoa” (MORAES, 2012, p. 505).

Essa busca por igualdade entre homens e mulheres e por compreensão do papel que ambos exercem na sociedade ainda precisa extrapolar o discurso formal e alcançar a transformação real, como afirma Loreta Valadares,

Assim, não pode ser formal a garantia da igualdade nas relações de gênero. Serão necessárias medidas concretas que retirem do confinamento privado a “economia doméstica”, redimensionam o papel da mulher na produção (“o trabalho tem dois sexos”), estabeleçam a função social da reprodução, ao tempo em que promovam a real participação política da mulher em todas as esferas do poder (VALADARES, 2007, p. 60).

Por muito tempo, a educação possível às mulheres reproduziu o que era tido como “trabalho de mulher” (STAMATO, 2002). Ainda hoje, as tarefas domésticas e de cuidados com outras pessoas são entendidas dessa forma, ou seja, como trabalho não pago, que não produz valor de troca nem valor econômico. A desvalorização do trabalho intrafamiliar e a condição complementar da renda auferida pelas mulheres, quando ingressam no mercado de trabalho, servem para que se tente justificar as diferenças salariais e a segregação ocupacional (MORAES, 2012, p. 497).

Segundo Moraes (2012), apesar das alterações trazidas pela crescente urbanização do Brasil e pelas profundas transformações econômicas que alteraram o modelo de família tradicional, a mulher ingressa no mercado de trabalho, mas mantém o ônus da jornada dupla com a falta de compartilhamento das funções familiares e domésticas com os homens. Assim, as mulheres são sobrecarregadas, ainda que sua expectativa de vida tenha aumentado, em razão da menor taxa de natalidade, a despeito também de terem avançado em sua autonomia pessoal e financeira e de terem conquistado algum protagonismo em diversos campos da sociedade.

As questões de gênero perpassam todas as relações sociais, incluindo as relativas ao trabalho. E, para além da situação contínua de precarização em geral, a mulher trabalhadora é ainda mais subalternizada e desvalorizada, em relação a todo tipo de trabalho e em qualquer nível de escolarização. Mas é nas classes mais desfavorecidas, econômica e socialmente, que as relações de trabalho precarizadas e a remuneração inadequada se mostram ainda mais cruéis, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados do Governo do Estado de São Paulo (PEREIRA; LIMA, 2017).

Uma das possibilidades de correção dessa desigualdade social que historicamente atinge as mulheres é o fomento de políticas públicas de incentivo à educação pelo e para o trabalho, além de políticas de transferência de renda.

A criação de políticas públicas que promovam o empoderamento feminino são medidas de suma importância no combate à desigualdade tanto de gênero quanto social, porque criam ações que dão voz e visibilidade para o público feminino [...] (PINTO JUNIOR; CAMPOS; BINDER, 2021, p. 8).

Assim, o percurso histórico-social evidencia a negação sistemática de direitos fundamentais às mulheres. Vida, educação e trabalho digno e justamente remunerado são direitos humanos inalienáveis, porém negados às mulheres no cotidiano. A pesquisa aqui descrita tentou colaborar com a construção da autonomia e a emancipação das mulheres através da educação e da compreensão das suas vidas e aspirações por, para e pelas mulheres, buscando uma alteração do atual estado das coisas.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para que nosso caminho seja claro e objetivamente descrito, avaliamos a metodologia adotada quanto aos fins e aos meios, conforme as ponderações de Vergara (1998) e Yin (2001) como um estudo de caso de cunho descritivo, exploratório e explicativo para que pudéssemos atingir os objetivos específicos desta pesquisa, os quais já foram apresentados.

Para Vergara (1998), a pesquisa explicativa busca esclarecer as interferências sobre determinado fenômeno ou o que leva ao surgimento de determinado acontecimento. Assim, buscamos conhecer e entender as motivações que fazem com que as mulheres desistam ou continuem sua trajetória escolar no PROEJA, circunscrito aos cursos ofertados no *campus* Centro do Colégio Pedro II.

Utilizamos-nos dos recursos das investigações descritivas que, embora não tenham foco na explicação propriamente dos fenômenos descritos, nos auxiliaram na representação do grupo social e dos fenômenos estudados na medida que proporcionam a contextualização do nosso objeto de estudo.

Ventura (2007) apoia-nos sobre a adequação do estudo de caso como estratégia de pesquisa, quando evidencia vantagens como o estímulo a novas descobertas, a flexibilidade no planejamento das etapas; a possibilidade de múltiplas dimensões de um problema, focalizando-o como um todo, ainda que apresentando a simplicidade nos procedimentos, além de permitir uma análise aprofundada dos processos e das relações entre eles.

Nesta investigação, valemo-nos, ainda, das contribuições das pesquisas documental, bibliográfica e de campo. Acessamos documentos públicos disponíveis na internet sobre a EPT, o PROEJA e a Educação como um todo. Também utilizamos documentos internos obtidos junto à Secretaria Acadêmica do CPEI - *campus* Centro<sup>5</sup>, para caracterizarmos o perfil das participantes deste estudo, além de termos acesso aos dados das estudantes ativas no ano letivo de 2020 e das que evadiram do PROEJA entre os anos de 2018 e 2020, para que as mesmas pudessem ser identificadas e convidadas a participarem desta pesquisa.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica nos dá acesso ao que já foi produzido e registrado sobre o tema estudado, proporcionando uma análise mais completa e otimizada. No nosso caso, tratamos de um trio de temas pouco usuais (PROEJA, mulher e evasão escolar), e a combinação dos métodos da pesquisa bibliográfica com a análise documental possibilitou refinar os estudos que têm (ou não têm) sido desenvolvidos sobre nossos temas base, assim como o arcabouço legal que ampara e provoca as discussões sobre as políticas públicas voltadas para a EJA com ênfase no PROEJA.

Antes de iniciarmos a fase empírica desta investigação, utilizamos as técnicas da observação participante (YIN, 2001), amparadas pelos pressupostos do materialismo

5 Relatórios do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), relatórios do Sistema de Assentamento Acadêmico (SIAAC) e relatórios da Plataforma Moodle.



histórico-dialético, na medida em que percebemos sujeito e objeto como partes integrantes e indissociáveis do fenômeno que estudamos. Leite (2017, p. 851) entende que “[...] o materialismo histórico-dialético considera que o homem é o maior artesão da realidade que se constitui a partir das relações que a humanidade estabelece entre si e entre a natureza.” Desse modo, optamos por ter contato com o fato, o cotidiano e as personagens o máximo possível, como descreveremos mais à frente.

A pesquisa de campo foi conduzida por coleta dos dados através de questionários e entrevistas diretamente das fontes principais, ou seja, das agentes que movimentam e dão sentido aos fenômenos que observamos e nos propusemos a analisar. Foi um estudo qualitativo, por entendermos que a natureza dos dados e o tratamento a eles dispensado no decorrer do estudo tomou essa forma, apesar de a pesquisa trazer alguns dados quantitativos. Uma análise meramente numérica ocultaria elementos que passariam despercebidos, enquanto o caminho escolhido tornou possível analisar mecanismos subjacentes aos comportamentos e às interpretações que as próprias participantes concebem sobre si mesmas e seus atos (GIL, 2008).

Assim, compreendemos esta pesquisa como um estudo de caso de natureza explicativo-descritiva, com enfoque qualitativo, adotando instrumentos das pesquisas bibliográfica, documental e de campo.

### 3.1 O caminho percorrido

A pesquisa foi realizada remotamente<sup>6</sup> em dois cursos de PROEJA ofertados no *campus* Centro do Colégio Pedro II: Técnico em Administração e Assistente em Administração. Dentro da população estabelecida, selecionamos duas amostras: as alunas ativas nas turmas desses cursos no ano letivo de 2020 (amostra 1) e as estudantes desistentes entre os anos de 2018 e 2020 (amostra 2). Visando a analisar nosso tema sob diferentes perspectivas, selecionamos como amostra adicional três docentes dessa modalidade de ensino da instituição (amostra 3).

Como primeiro movimento, buscamos nos aproximar do ambiente e das personagens que fariam parte do nosso estudo de caso e escolhemos utilizar o diário de pesquisa de campo (WEBER, 2009) como instrumento inicial de coleta de dados. Como participamos de vários momentos de interação com as turmas e as(os) docentes, o diário de campo serviu de suporte para anotações de dados, fatos, percepções e reflexões, que nos auxiliaram, em etapas posteriores, a recuperar e reanalisar as vivências e observações efetuadas nas oportunidades que tivemos de participar de reuniões e atividades com todos os envolvidos no processo de pesquisa.

---

<sup>6</sup> Utilizamos as reuniões remotas para a observação participante, e-mail para o envio e coleta dos questionários eletrônicos e *WhatsApp* para o envio dos roteiros das entrevistas e a captação das respostas em áudio.

Também utilizamos duas outras estratégias de coleta de dados – os questionários semiabertos e a entrevista semiestruturada – pensadas de forma a possibilitar que as participantes pudessem expressar suas ideias de forma escrita e oral sem direcionamentos desnecessários. O questionário semiaberto foi o instrumento de coleta de dados aplicado às amostras 1 e 2. As perguntas tinham o objetivo de traçar o perfil socioeconômico de ambos os grupos, conhecer sua predisposição em participar da etapa seguinte da nossa investigação e antecipar alguns dados sobre suas expectativas e dificuldades com o curso, o trabalho e o futuro.

A entrevista semiestruturada, enviada em mensagens de texto pelo *WhatsApp* às participantes que aceitaram conceder entrevista, inclusive as professoras, continha perguntas, elaboradas em um roteiro flexível, para garantir o máximo de liberdade nas respostas, de caráter mais amplo, permitindo que as entrevistadas falassem sem interrupções.

O instrumento possibilitou-nos aprofundar o conhecimento do perfil das participantes, processo iniciado pelos questionários, pois pudemos obter detalhes sobre seus percursos escolares, que se entrelaçam com os familiares e profissionais, e se refletem nos motivos que as trouxeram ao PROEJA, nas razões que contribuíram tanto para a permanência quanto para a evasão e, ainda, sobre as consequências geradas pelo abandono escolar. As entrevistas realizadas com as docentes possuíam outros objetivos e forneceram-nos rico material complementar, que trouxe outro olhar sobre o problema de pesquisa, a saber, o ponto de vista das professoras.

Os dados obtidos através dos questionários eletrônicos foram transformados em planilhas de *Excel*, o que nos permitiu o tratamento mais rápido das informações, agrupando informações, quantificando o que era necessário. Assim, pudemos comparar as respostas das duas amostras através de tabelas, gráficos e mapas. Já as entrevistas foram planejadas e executadas de forma que pudéssemos utilizar os arquivos de áudio para realizar o produto educacional<sup>7</sup> (áudio documentário em formato de *podcast*). Todos os áudios foram transcritos, o que proporcionou uma apropriação maior do conteúdo, inclusive a percepção de lacunas, facilitando a etapa da análise dos dados e da concepção dos episódios do *podcast*, na medida que colaborou na organização temática das respostas.

A análise dos dados deu-se pelo método da análise de conteúdo descrito por Lawrence Bardin (2016) para a análise qualitativa dos dados, convertendo-os em deduções significativas e confiáveis. Segundo a autora,

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2016, p. 37, grifo da autora).

---

<sup>7</sup> O *podcast* “Lugar de Mulher é no Proeja também!” está disponível na plataforma de *streaming* Spotify através do link: <<https://open.spotify.com/show/6MRuxBU5E1c8vIQflezSz7?si=7e4c1545935e4204>>.

A técnica, organizada por Bardin (2016), tem três fases distintas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, com inferência e interpretação. A fase de organização dos dados e documentos, denominada pré-análise, tem três etapas essenciais: a escolha dos documentos analisados; a elaboração das hipóteses e objetivos; e a construção de indicadores que dão suporte para a interpretação final. Esse processo foi dinâmico, pois à medida que os questionários eletrônicos eram recebidos, a pré-análise acontecia. O mesmo ocorreu depois, com os arquivos de áudio das entrevistas: os dados eram armazenados, ouvidos, transcritos, corrigidos e organizados conforme os roteiros pré-definidos.

Na fase da exploração ou codificação do material, realizamos as análises, a partir da categorização do material, agrupado em unidades de registro que, no nível linguístico, conforme Bardin (2016), compreende palavras ou frases mais utilizadas e, no nível semântico, abrange o tema mais utilizado. Assim, as palavras e frases consideradas como unidades de registro quanto ao tema foram consideradas a partir da verificação das recorrências nas falas das respondentes e das entrevistadas para a descrição e compreensão das características relevantes para o alcance do nosso objetivo.

Na última fase, tratamento dos resultados, procedemos as inferências e as interpretações, através da análise reflexiva e crítica do material, retornando ao referencial teórico, com o objetivo de fundamentar as interpretações dos dados apresentados. Conforme Bardin (2016), esta é a fase em que se demonstra a intenção da análise do conteúdo, ou seja, após o tratamento dos resultados, pensamos: o que eles nos dizem para além das palavras ditas ou escritas? O que inferimos? O que interpretamos dos textos e contextos?

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

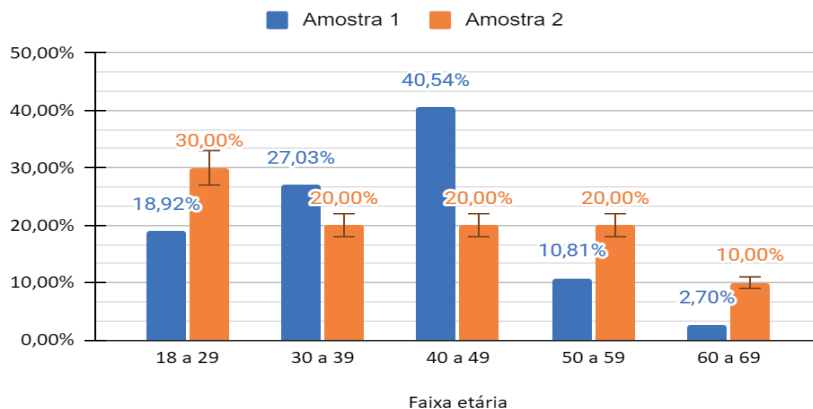
Embora as mulheres representem a maioria da população brasileira hoje<sup>8</sup>, inúmeras questões sociais e históricas se traduzem na persistente negação do direito à cidadania da mulher enquanto ser humano. A fim de mapear o perfil do grupo alvo deste estudo de caso, construímos questionários semiabertos. Como partimos de duas amostras de pesquisa – alunas ativas nas turmas de PROEJA no ano letivo de 2020 e as desistentes entre os anos 2018 e 2020 – faremos a descrição de ambos os perfis, buscando aproximação e comparação entre eles.

Um primeiro dado da coleta diz respeito à taxa de retorno dos questionários acima de 40%, quando, segundo Lakatos e Marconi (2003), a taxa usual gira em torno de 25%. Atribuímos esse resultado à fase de observação participativa, que nos aproximou das possíveis participantes, permitindo que esclarecêssemos detalhes da pesquisa, construindo uma relação de confiança com a amostra.

---

8 Segundo dados do IBGE de 2022, as mulheres representam 51,13 % da população no Brasil, subindo para 52,14% no estado do Rio de Janeiro. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. População. **IBGE**, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>>. Acesso em: 26 jul. 2022.

Figura 1 – Faixa etária das respondentes



Fonte: dados obtidos na pesquisa de campo, 2022.

A figura 1 condensa as respostas das 37 participantes da amostra 1 e 10 da amostra 2, tornando perceptível que as mulheres na faixa etária entre 40 e 49 anos são a maioria das participantes. Nas duas amostras, a metade declarou ser solteira (51% na amostra 1 e 50% na amostra 2), as restantes dividiram-se entre casadas, divorciadas, outros, viúvas e com união estável, nessa ordem de precedência. Assim, a maioria das respondentes não estava casada no momento da coleta, dado que nos indica que o casamento pode ser um fator dificultador tanto para o acesso, quanto para a permanência de mulheres no ambiente escolar, indicador narrado frequentemente pelas estudantes nas turmas de jovens e adultos.

Das participantes da amostra 1, 29 afirmaram ter filhos. Destas, 12 mulheres têm apenas 1 filho, as demais têm de 2 a 4 filhos. Das mães-estudantes, 7 declararam ter pelo menos 1 filho menor de 10 anos e 11 têm filhos com idades entre 11 e 18 anos. Dentre as 10 respondentes da amostra 2, 8 têm filhos (4 com apenas 1 filho e as demais têm 2 ou 3 filhos), sendo que 6 das participantes declararam ter filhos menores de 18 anos. Portanto, das duas amostras, a prevalência é de estudantes que são mães, fator que muitas vezes impediu o acesso à escola na idade apropriada, mas, por outro lado, estimulou as mulheres a retomar os estudos, visando a oferecer melhor qualidade de vida à família.

Quanto à configuração de cor e raça das entrevistadas, a maioria das participantes da amostra 1 se declarou preta ou parda, totalizando 59,46%, enquanto o percentual de declaradas brancas foi de 35,14% e as que não responderam equivalem a 5,41%. Já na amostra 2, metade das participantes se declarou branca e a outra metade se dividiu entre parda (30%) e preta (20%).

Em relação à amostra 1, 48% são oriundas da EJA, contra 30% das participantes da amostra 2 que cursaram ensino regular na rede municipal ou na estadual. Sobre a situação de trabalho e emprego, obtivemos os seguintes dados:

Tabela 1 – Situação de trabalho e emprego das participantes

<b>Está Trabalhando</b>	<b>Amostra 1</b>	<b>Amostra 2</b>
<b>Sim</b>	<b>43,24%</b>	<b>70%</b>
Com CTPS	62,50%	42,86%
Sem CTPS	37,50%	57,14%
<b>Não</b>	<b>56,76%</b>	<b>30%</b>
Não, mas está procurando	85,71%	66,67%
Não, nem está procurando	14,29%	33,33%

Fonte: dados obtidos na pesquisa de campo, em 2022.

Podemos observar que a maioria das participantes da amostra 1 está desempregada e procurando emprego, o que demonstra que elas utilizam o “tempo ocioso” para continuar estudando e melhorar a possibilidade de conseguir trabalho, além de não estarem “desalentadas”, ou seja, estão otimistas com a possibilidade de conseguirem emprego. Já a amostra 2 está empregada em sua maioria (70%). Esse dado condiz com as afirmações de que a manutenção do trabalho, muitas vezes, exige abandonar os estudos por incompatibilidade de horários, por exemplo. Porém, chamamos atenção para o fato de que a maioria das participantes da amostra 2 que declararam estar empregadas, afirmaram não ter CTPS assinada, o que nos leva a perceber a precariedade da relação de trabalho que elas mantêm. Já na amostra, 1, 62,50% declarou ter emprego formal, o que pode se alinhar ao desejo de melhorias através do aumento da escolarização.

Sobre os setores econômicos nos quais as participantes trabalham, buscamos, através das opções dadas nos questionários, abranger os segmentos mais comuns à área urbana onde se localizam a escola e as residências das participantes. As respostas nos permitiram observar duas categorias de emprego<sup>9</sup>: empregos formais, com CTPS assinada, e empregos informais, sem assinatura em carteira. Na amostra 1, as respondentes com CTPS assinada concentraram-se na opção “Outros”, mesmo com um rol de opções mais abrangente para setores produtivos, como comércio e serviços, o que pode significar um erro na nossa escolha das terminologias na construção desta questão, mas também pode significar uma opção das participantes em não expor seus reais campos de atuação, por motivos que não temos subsídios para esclarecer nesse momento.

Já as participantes desse mesmo grupo que declararam trabalhar sem CTPS assinada, concentraram-se na opção “Serviços Domésticos”, o que nos leva a refletir, mais uma vez, sobre as razões motivadoras de seu ingresso e permanência nos cursos de PROEJA, que são, em sua maioria: alcançar melhores postos de trabalho, auferir melhores salários, proporcionar melhor qualidade de vida à família.

9 Utilizamos o termo “emprego”, diferenciando do conceito ontológico de trabalho - produção da vida humana independentemente do modo como se manifesta, para nos referirmos ao trabalho, em sua perspectiva histórica, exercido como atividade profissional a fim de obtenção de renda (RAMOS, 2007).

Sobre a situação de desemprego, 56,76% da amostra 1 se declararam desempregadas. Dessas 21 respondentes, quatro perderam os empregos durante a pandemia e quatro já estavam desempregadas antes desse período, mas a pandemia dificultou ainda mais a obtenção de uma vaga. Duas estudantes estavam desempregadas e engravidaram, outro fator que afasta as oportunidades de emprego das mulheres. Três outras alunas indicaram como fatores impeditivos as necessidades de cuidados com os filhos e irmãos, as dificuldades pela idade, por doença e por deficiência física. Uma relatou ser aposentada por invalidez e outra estar buscando estágio na área de administração de empresas. Já na amostra 2, as respondentes desempregadas fizeram referências às dificuldades advindas da pandemia e da retração do mercado de trabalho, porém sem deixarem muito subsídio para análises mais completas.

#### 4.1 Análise e cruzamento dos dados específicos da pesquisa

A partir das respostas obtidas, estabelecemos três categorias de análise: 1) Acesso: expectativas de ingresso no PROEJA; 2) Permanência: o que leva os estudantes a permanecerem na escola e 3) Evasão: o que leva os estudantes para fora da escola. Porém, no curso das análises, percebemos subcategorias no item “Evasão” que nos deram subsídios para compreender melhor os dados coletados, a saber: fatores extraescolares (de âmbitos pessoais e sociais) e fatores intraescolares.

Para a categoria “Acesso”, tivemos a menção aos seguintes termos em ambas as amostras pesquisadas, expostos nas nuvens de palavras da figura 2.

Figura 2 – Expectativas das mulheres que ingressaram no PROEJA CPII - *campus* Centro



Fonte: dados obtidos na pesquisa de campo, em 2022.

Observamos que as expectativas das mulheres ao ingressarem no PROEJA apontam para o desejo – ou a necessidade – de transformar sua realidade acessando o direito que lhes foi negado ao longo da vida – educação – em uma escola de qualidade, com fins de proporcionar melhores condições de acessar o mercado de trabalho em postos bem remunerados e, conseqüentemente, melhorarem a qualidade de vida familiar, como nos afirma a participante A17: “Me proporcionar uma melhor colocação no mercado de trabalho e dar uma vida mais confortável a minha filha.”

Tais argumentos corroboram o documento base do PROEJA que aponta que os alunos e as alunas retomam seus estudos, “[...] convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade [...]” (BRASIL, 2007, p. 11). Contudo, precisamos esclarecer que o mesmo documento base indica a necessidade de relacionar o componente “escolaridade” à multiplicidade de outros fatores que perpassam a questão do desemprego, o que o torna uma questão estrutural e não conjuntural.

Na categoria “Permanência”, a maioria das respostas apontou para a satisfação relativa à instituição e ao corpo docente (formação, dedicação, qualidade). Foi possível concluir que a insatisfação ocorre mais pelas restrições impostas pela pandemia do que por motivos intrínsecos à atividade escolar propriamente. As aulas remotas evidenciaram, ainda mais, as enormes dificuldades que atingem o público da EJA, pois uma série de fatores interferiram cotidianamente e redefiniram as prioridades dos estudantes adultos de forma mais dinâmica, pois a maioria das pessoas que compõem esse grupo é formada por responsáveis pelo sustento e cuidado com a família.

Stamberg (2021) corrobora nossos apontamentos ao evidenciar essas especificidades em seu artigo sobre as experiências do ensino remoto de matemática em uma turma de PROEJA composta exclusivamente por mulheres, do Instituto Federal de Farroupilha – *campus* Santo Ângelo. A autora enumera alguns fatores limitantes que foram expostos em nossa pesquisa:

Nesse sentido, é preciso reconhecer que existem muitos fatores que limitam a realização das atividades, e uma delas é ausência de estrutura tecnológica nas moradias das estudantes, contando muitas vezes, apenas com o celular e ainda este precisa ser dividido as atividades de estudo dos filhos (STAMBERG, 2021, p. 801).

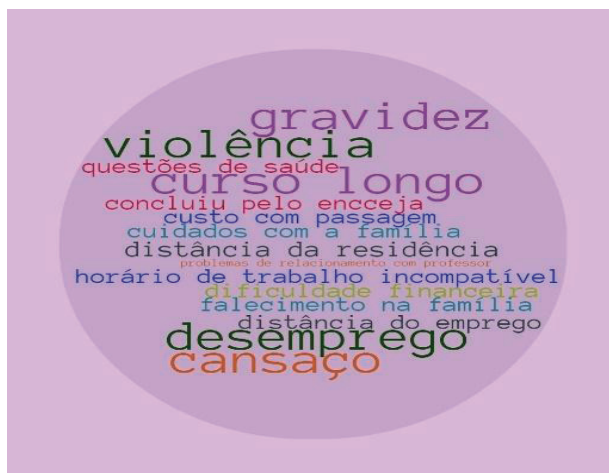
Nas entrevistas, foram coletados vários relatos que expõem situações difíceis enfrentadas pelas mulheres. Destacamos um relato particular, de uma das professoras, que sintetiza bem a situação de violências vividas pelas estudantes. Ela descreveu que, numa aula de sexta-feira, percebeu o semblante tenso de uma das alunas. Ao perguntar em particular, recebeu um relato da violência sexual sofrida no dia. Ainda assim, a estudante estava presente na aula remota.

Também observamos as dificuldades tecnológicas, tanto do acesso ao serviço de internet e ao equipamento adequado quanto à questão da falta de intimidade com as tecnologias utilizadas e que também foram relatadas por (COSTA, BORSEKOWSKY E ERNST, 2021).

Mesmo diante das dificuldades expostas, muitas das participantes resistem e permanecem nos cursos, reafirmando o que Paulo Freire disse “Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2004, p. 47). Essas mulheres esperam que, ao terminar o curso, possam alcançar seus objetivos de melhoria pessoal, profissional e social.

Na categoria “Evasão”, buscamos compreender os motivos que levaram as participantes a desistirem dos cursos. Foram apontadas as seguintes motivações, expostas na figura 3.

Figura 3 – Dificuldades das mulheres da amostra 2 que as fizeram desistir do curso



Fonte: dados obtidos na pesquisa de campo, em 2022.

Inúmeros motivos contribuem para a evasão escolar, podendo ser sub-categorizados em fatores extraescolares ou socioeconômicos e fatores intraescolares, conforme já explicitado por Oliveira (2019). Dentre os fatores extraescolares, as questões pessoais como os cuidados com a família, a saúde, a gravidez e o cansaço têm um grande peso na decisão de desistir do curso.

A distância entre residência, escola e/ou trabalho foi outro motivo de desistência apontado pelas respondentes e se agrava, ainda mais, com a questão da violência urbana, sabidamente, um problema no estado do Rio de Janeiro. Especialmente, levando-se em consideração que o *campus* Centro se encontra na região da capital, que é área preponderantemente comercial, é importante salientar que ela fica desabitada à noite e mais propensa à ocorrência de assaltos.



A violência urbana se apresenta como um fator social impactante nas causas de desistência ou evasão escolar em geral, corroborando os achados da pesquisa de Lopes (2017), que apontaram o horário noturno, somado à precária iluminação das vias públicas ao redor da escola, fator gerador de constante medo e sensação de insegurança, especialmente nas mulheres, na saída da escola. Apesar de o estudo não se deter no público do PROEJA, há similaridades com os nossos apontamentos.

Outro fator importante é a distância entre a escola e as localidades de residência e trabalho das respondentes, que se espalham desde bairros próximos ao Centro da Cidade, até cidades metropolitanas como Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Nilópolis, Queimados, Mesquita, Niterói e São Gonçalo. Mesmo dentro da cidade do Rio de Janeiro, as distâncias entre o Centro e os bairros periféricos podem ser de muitos quilômetros ou se tornarem desgastantes pela má qualidade dos serviços de transporte público oferecidos aos usuários.

Aliam-se a essas condições as dificuldades financeiras e o desemprego, também apontados como fatores econômicos que impelem à desistência dos cursos. Aliás, esses dois temas também aparecem como motivadores à permanência das estudantes. Essa dupla perspectiva nos remete à reflexão sobre a multiplicidade de condições envolvidas na decisão de persistir ou desistir dos cursos, pois as mulheres que contam com uma rede de apoio social e/ou familiar mais presente e eficaz, talvez possam resistir melhor às pressões e concluir seus cursos. Nesse aspecto, os dados da pesquisa apontam com clareza para a necessidade de o poder público proporcionar maior suporte e segurança às mulheres-estudantes como, por exemplo, oferta de creches noturnas nas quais seus filhos pudessem permanecer até o término do horário das aulas, se possível, no mesmo local onde as mães estudam.

Alguns fatores intraescolares apareceram nas respostas sobre a motivação das desistências como, por exemplo, a duração dos cursos. Esse dado demonstra um certo desconhecimento do projeto do PROEJA, que integra o ensino médio à formação profissional, em funcionamento na instituição, podendo ter raiz na forma insuficiente com que a instituição publiciza o PROEJA em seus canais de comunicação (BRITO *at al.*, 2020).

Também as relações interpessoais difíceis foram citadas e, quando tratamos de estudantes da EJA, precisamos considerar que as estudantes adultas estão inseridas socialmente em diversos grupos, seja de trabalho, religiosos, esportivos, familiares. Assim, as relações escolares se complexificam. Miguel Arroyo define a EJA como uma espécie de condensadora de todos os problemas vivenciados pelas pessoas em sociedade: “É só olhar para os corpos dos educandos de EJA para ver as marcas” (ARROYO, 2006, p. 230). É preciso enxergar as estudantes desta modalidade como individualidades coletivas, como sujeitos sociais, étnicos, raciais, de gênero, de classe, pois é esse emaranhado de fatores que as produzem como subjetividades.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados e analisados nesta pesquisa apresentam uma visão geral a respeito das dificuldades que as alunas do PROEJA enfrentam diariamente para permanecerem na escola e concluírem seus cursos. Eles nos proporcionam reflexão sobre a complexidade, a imprevisibilidade das situações e sobre as ações que podemos executar para minorar os danos. Essas estudantes lutam contra uma estrutura social machista, que não constrói redes de apoio às mulheres que querem e precisam trabalhar e estudar. Organizam suas vidas em função das obrigações que são impostas a elas pelo fato de serem mulheres, mães, avós e esposas e, muitas vezes, são oprimidas ao ponto de desistirem dos seus sonhos de estudar, formar-se e conseguir ocupar postos de trabalho menos extenuantes e mais bem remunerados.

Nosso trabalho vem ao encontro da necessidade de transformação da estrutura social, alçando a mulher ao patamar de igualdade social e política, percebendo-a como parte ativa na construção social e, portanto, detentora dos mesmos direitos humanos fundamentais, como educação de qualidade e trabalho digno e igualmente remunerado. Conseguir estudar, muitas vezes, significa uma mudança de paradigma de toda a estrutura familiar, a quebra de ciclos de reprodução social de problemas e manutenção de lugares subalternos.

Ao final, confirmamos nossa hipótese de que as estudantes do PROEJA buscam a escolarização tardia, muitas vezes, como forma de enfrentamento das opressões sociofamiliares, à revelia de todas as demais atividades que exercem em jornadas duplas ou triplas, numa tentativa de reescreverem suas histórias, alcançarem postos de trabalho mais dignos e serem reconhecidas como cidadãs plenas por toda a sociedade.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019b.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019a.

AMORIM, Elizabeth de Jesus Moreira de et al. *A mulher e suas relações com o mundo da educação e do trabalho: um fenômeno complexo e multidimensional*: volume I. In: IVANICKA, Rebeca Freitas; ROCHA, Bruna Beatriz da; SILVA, Márcio José Rodrigues da (org.). *Processos formativos e saberes interdisciplinares: práticas sociais e aprendizagem ao longo da vida*. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 137-153. Disponível em: <<https://editorailustracao.com.br/livro/processos-formativos-e-saberes-interdisciplinares-volume-i>>. Acesso em: 26 jul. 2022.

AMORIM, Elizabeth de Jesus Moreira de. *Lugar de mulher é no PROEJA também!* Um estudo sobre evasão e permanência no CPII: campus Centro. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

ARROYO, Miguel. *A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão*. In: CONSTRUÇÃO coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO, SECAD/MEC, RAAAB, 2006. p. 221-230. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 26 jul. 2022.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019. v. 1.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *PROEJA: Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos: educação profissional técnica de nível médio/ensino médio: documento base*. Brasília, DF: MEC/ SETEC, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRITO, Leonardo Leonidas de *et al.* O PROEJA no Colégio Pedro II: trajetória e possibilidades para o êxito de uma educação profissional, politécnica e integral. *Revista Labor*, Fortaleza, v. 1, n. 24, p. 123-148, 2020. <https://doi.org/10.29148/labor.v1i24.60121>.

COSTA, Carolina Farias da; BORSEKOWSKY, Alana Rafaela; ERNST, Daniela Carolina. Um relato de experiência no ensino de ciências na modalidade PROEJA em período de pandemia no Instituto Federal Farroupilha campus Panambi. *Revista Amor Mundi*, Santo Ângelo, v. 2 n. 5, p. 69-78, maio 2021. <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i5.117>.

DANTAS, Tânia Regina; ALMEIDA, Valcineide Santos de. A formação nas pesquisas e no cotidiano escolar na EJA. In: DANTAS, Tânia Regina; LAFFIN, Maria Herminia Lage Fernandes; AGNE, Sandra Aparecida Antonini (org.). *Educação de jovens e adultos em debate: pesquisa e formação*. Curitiba: CRV, 2017. p. 129-141.

DEL PRIORE, Mary. História das mulheres: as vozes do silêncio. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.) *Historiografia brasileira em perspectiva*. 5ª. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 217-235.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 38ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. 9ª. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019. 176 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. População. *IBGE*, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>>. Acesso em: 26 jul. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. *Contribuições do materialismo histórico-dialético para as pesquisas em mestrados profissionais na área de ensino de humanidades*. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE INVESTIGAÇÕES QUALITATIVAS, 6., (CIAIQ), 2017, Salamanca. *Atas: Investigações Qualitativas em Educação*. [S. l: s. n.], 2017. v. 1, p. 847-856. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1405>>. Acesso em: 30 set. 2020.

LOPES, Bernarda Elane Madureira. *Evasão escolar no ensino médio noturno: mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares*. 2017. 345f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2017.4>.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Cidadania no feminino. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.) *História da cidadania*. 6ª. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 495-515.

MORIN, Edgar. *Meu caminho: entrevistas com Djénane Kareh Tager*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

OLIVEIRA, Ronaldo Efigênio de. *Evasão escolar no campus Arraial do Cabo - IFRJ: uma análise do curso técnico em informática integrado ao ensino médio*. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2019. Disponível em: <[https://portal1.iff.edu.br/pesquisa-e-inovacao/pos-graduacao-stricto-sensu/mestrado-profissional-em-educacao-profissional-e-tecnologica/dissertacoes-1/dissertacao\\_ronaldo\\_efigenio\\_de\\_oliveira.pdf/view](https://portal1.iff.edu.br/pesquisa-e-inovacao/pos-graduacao-stricto-sensu/mestrado-profissional-em-educacao-profissional-e-tecnologica/dissertacoes-1/dissertacao_ronaldo_efigenio_de_oliveira.pdf/view)>. Acesso em: 26 jul. 2022.

PEREIRA, André Marcelo Lima; LIMA, Leonice Domingos dos Santos Cintra. A desvalorização da Mulher no Mercado de Trabalho. *Organizações e Sociedade*, Iturama, v. 6, n. 5, p. 133-148, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20210625105725/https://revista.facfama.edu.br/index.php/ROS/article/view/277>>. Acesso em: 26 jul. 2022.

PERROT, Michelle. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 4, p. 9-24, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1733/1734>>. Acesso em: 26 jul. 2022.

PINSKY, Carla Bassanezi. Gênero. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 29-54.

PINTO JÚNIOR, Joelias Silva; CAMPOS, Silvani Aparecida dos Santos; BINDE, João Luis. A busca da autonomia feminina por meio do Programa Teresa de Benguela do Instituto Federal de Mato Grosso. *Revista Prática Docente*, Confresa, v. 6, n. 3, p. 1-22, set./dez. 2021. <http://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n3.e100.id1237>.

RAMOS, Marise Nogueira. Conceitos básicos sobre o trabalho. In: FONSECA, Angélica Ferreira; STAUFFER, Anakeila de Barros (Org.). *O processo histórico do trabalho em saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007. p. 27-56. (Coleção Educação Profissional e Docência em Saúde: a formação e o trabalho do agente comunitário de saúde, 5). Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/39180>>. Acesso em: 15 dez. 2022.

STAMATO, Maria Inês Sucupira. *Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549-1910)*. In CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. . *Anais [...]*. Rio de Janeiro: SBHE 2002. p. 1-11. Disponível em: <[https://drive.google.com/drive/folders/1yWmQ8sGdq74it9Ex9bOO\\_yC6RUIW725N](https://drive.google.com/drive/folders/1yWmQ8sGdq74it9Ex9bOO_yC6RUIW725N)>. Acesso em: 26 jul. 2022.

STAMBERG, Cristiane da Silva. PROEJA: desafios do ensinar em matemática no ensino remoto. *Boletim Cearense de Educação e História da Matemática*, Fortaleza, v. 8, n. 23, p. 798-813, 2021. <https://doi.org/10.30938/bocehm.v8i23.5102>.

VALADARES, Loreta Kiefer. *As faces do feminismo*. São Paulo: Ed. Anita Garibaldi, 2007.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista da SOCERJ*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out., 2007. Disponível em: <[http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007\\_05/a2007\\_v20\\_n05\\_art10.pdf](http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2020.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 2<sup>a</sup>. ed., São Paulo: Atlas, 1998.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 157-170, jul./dez. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832009000200007>.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2<sup>a</sup>. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

# A UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: O CASO DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### **Ana Mary Bilio Martins**

Professora de Geografia e pós-graduada - SEDUC/MT

<http://lattes.cnpq.br/0334525113698639>

<https://orcid.org/0000-0002-7929-9716>

### **Maria Geni Pereira Bilio**

Doutorando em Educação - PPGED/UFU

<https://orcid.org/0000-0001-8742-6917>

<http://lattes.cnpq.br/5545755618918157>

### **Mariani da Silva Vaz**

Professora de Língua Portuguesa - SEDUC/MT

<http://lattes.cnpq.br/9319189724295171>

### **Cleide Pereira de Oliveira**

Pedagoga - Secretaria Municipal de Educação/Cuiabá/MT

<http://lattes.cnpq.br/1779772590915827>

### **Jocasta Alves da Silva Conceição**

Pedagoga - Secretaria Municipal de Educação/Cuiabá/MT

## 1INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é uma modalidade de ensino que possui como finalidade promover uma equidade de oportunidades para os estudantes, a partir da valorização das diferenças humanas, sejam elas raciais, culturais, intelectuais, sociais, físicas, sensoriais ou de gênero. Sendo assim, “inclusiva” refere-se a busca por incluir no processo educativo aqueles que por muitas vezes foram discriminados na sociedade e, por isso, apresentam especificidades.

Partindo desse fator, é necessário que as práticas e as políticas de ensino sejam transformadas, objetivando assegurar a todos uma educação justa, inclusiva e democrática. Pensando nisso, esta produção possui como temática “A utilização de ferramentas digitais na prática pedagógica inclusiva”, visando evidenciar novas maneiras de se trabalhar o processo de ensino e aprendizagem.

Cada vez mais se pensa em novas ferramentas na educação, buscando uma alternativa para renovar as práticas desgastadas e enfadonhas que ainda persistem nas salas de aulas. Percebe-se que este é um tema emergente e bastante interativo, talvez,

por isso, não exista uma definição fechada sobre ele; novas contribuições surgem a todo o momento, complementando e agregando valor ao que já está divulgado.

De acordo com Mager (1984), para facilitar o processo de ensino e aprendizagem é necessário definir um objetivo de instrução de ensino, que compreenda potencializar o desempenho e a competência que os educadores esperam que seus alunos demonstrem antes de serem considerados entendedores de determinados assuntos. Contudo, esse objetivo está ligado a um resultado relacionado ao conteúdo e à forma como ele deverá ser aplicado.

Por tais razões, o presente trabalho tem como objetivo discutir ferramentas diferentes para despertar o interesse dos alunos, em especial os alunos da Educação Infantil, assim como compreender de que maneira o pedagogo poderá contribuir para uma experiência satisfatória por parte das crianças, pois essa fase é de grande importância na preparação da criança para a alfabetização. Sabe-se que atividades lúdicas, jogos, músicas estabelecem uma relação nas interações sociais dentro da escola. No intuito de alcançar os objetivos, o estudo se caracteriza como pesquisa bibliográfica, realizada a partir da literatura sobre o tema, além de acessos a sites de busca acadêmica e consultas a bibliotecas virtuais.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 A importância das ferramentas digitais na educação para todos**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define uma estrutura pedagógica que visa a educação integral dos estudantes, no que diz respeito a seus aspectos sociais, cognitivos, físicos e afetivos. Para a BNCC, a abordagem defendida para obter a educação integral dos estudantes, além do desdobramento das aprendizagens essenciais, é o desenvolvimento de 10 Competências Gerais durante a Educação Básica.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), competência é a mobilização de conhecimentos, habilidades e valores. Desse modo, as competências inter-relacionam-se e desdobram-se articulando a construção de conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores.

Assim sendo, o desenvolvimento dessas competências é de extrema importância para a formação dos educandos, pois prometem um indivíduo mais capaz de resolver problemas na vida pessoal ou profissional e de exercer de forma plena a própria cidadania. Além disso, as competências trabalham as atitudes e valores que devem partir de um cidadão que é capaz de pensar em sustentabilidade, no bem comum para a sociedade, aceitar críticas construtivas para se tornar cada vez melhor, ter responsabilidade e ser reflexivo (BRASIL, 2017).

Dentre essas competências, ressalta-se a importância do uso de tecnologias, ao afirmar que o aluno deve:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017).

Ao dar ênfase na questão coletiva, a BNCC aborda a questão do uso das tecnologias para auxiliar em demandas sociais. Nesse contexto, urge a necessidade de questionar a utilização de tecnologias para uma educação mais inclusiva, levando em consideração que a evolução tecnológica avançou consideravelmente nas últimas décadas. Primeiramente, cabe ressaltar as contribuições das tecnologias para a Educação.

Na sociedade contemporânea a tecnologia está cada vez mais presente no ambiente educacional. É acessível e vem se tornando implementável para o processo inerente de ensino aprendizagem, logo, é importante aprofundar o estudo e ter o reconhecimento da tecnologia como ampliadora das possibilidades para o aluno na sua aprendizagem (ARAÚJO *et al.*, 2017).

De acordo com Kenski (2012), na atualidade, as tecnologias digitais oferecem maior acesso à informação, interação e comunicação em uma velocidade jamais imaginada. Assim, é possível a construção de novas formas de aprendizagem, comportamentos e atitudes que se consolidam no novo parâmetro de desenvolvimento social atual. Na sociedade da informação, os processos de formações vêm ocorrendo diante dos aspectos tecnológicos que estão presentes em vários momentos no cotidiano dos discentes, tornando-se recursos necessários e importantes no processo de formação.

A ideia que Araújo *et al.* (2017) revela sobre os recursos tecnológicos é de que muito mais será necessário tomar posse dessa modernidade nos espaços escolares, que possa promover para o aluno um jeito diferente de concretizar o ensino. Ao envolver os principais beneficiários dessa ampliação de processos de forma ativa, as tecnologias na realidade descrita pelos autores vêm apontar um novo caminho para a educação, auxiliando de forma coerente os processos de aprendizagem.

A partir disso, percebe-se os benefícios que podem ser gerados quando aplicadas essas tecnologias no aprendizado dos sujeitos, neste caso – os alunos. No contexto pertinente com relação à inserção das tecnologias no meio escolar, salienta-se que são muito os aspectos positivos que essa introdução pode proporcionar, algumas considerações a respeito dessas proporções se dirigem ao desenvolvimento crítico da aprendizagem, interação na realização das atividades, contribuição para as novas descobertas, adicionar inovação, diferenciação, construção de saberes, compartilhamento de conhecimentos e novas experiências



As tecnologias podem oferecer novas formas de acesso à informação, podendo se dar de forma coletiva e integrada, fazendo parte de uma grande mudança às interfaces institucionais, resultando em uma abordagem significativa das novas formas de aprendizagem. Nesse contexto, as novas formas de estudar e de ensinar estão diante de uma rica variedade de possibilidades junto à atuação da tecnologia.

Ao mesmo tempo que pode facilitar a inclusão de alunos à informação, o uso das tecnologias poderá também ter um efeito contrário, pois percebeu-se isso no período da pandemia: alunos não tinham condições de acompanhar as aulas por não terem acesso à internet. A situação vivenciada por milhões de pessoas mundialmente falando intensificou ainda mais a visibilidade dos excluídos.

Acerca dessas possibilidades, a chance de fornecer um ensino para todos, isto é, mais acessível, torna-se evidente, pois existem as tecnologias assistivas (TA), as quais permitem à pessoa deficiente a oportunidade de autonomia, ampliando as habilidades dos indivíduos, favorecendo, assim, sua participação escolar e social.

Conforme aponta Frazão (2020), as tecnologias assistivas – TA, servem como instrumento de “empoderamento” para a equiparação de oportunidades. Sendo assim, podemos perceber que a presença da TA na educação é um fator que contribui fortemente para a inclusão. Nesse sentido, podemos afirmar que, no mundo atual, a Tecnologia Assistiva surge “como uma área do conhecimento e de pesquisa que tem se revelado como um importante horizonte de novas possibilidades para a autonomia e inclusão social dos alunos com deficiência” (FRAZÃO, 2020, p. 85077).

No que tange à inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, as ferramentas digitais vieram para possibilitar o acesso deles em um mundo de muitas possibilidades, proporcionando-lhes condições de conquistar autonomia e realizar sonhos.

Conforme afirmam Fachinetti e Carneiro (2017), Tecnologia Assistiva tem a proposta de romper barreiras, tornar possível a participação e atuação de pessoas com deficiência nos mais variados espaços sociais. No que diz respeito à educação, a TA se organiza não só nos recursos, mas também nos serviços oferecidos aos alunos com necessidades educacionais especiais, tendo como principal objetivo proporcionar ao indivíduo as condições necessárias para seu aprendizado.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o foco das tecnologias assistivas na educação é justamente facilitar o processo de inclusão. Por meio do uso da TA, torna-se possível ao aluno deficiente a construção de possibilidades e a participação do processo de ensino aprendizagem, favorecendo à criança o poder de superar os desafios que a educação proporciona.

Dessa maneira, a tecnologia assistiva vem se tornando uma ponte que liga a criança deficiente à possibilidade de desenvolvimento. Salienta-se que a aplicação da tecnologia assistiva na educação não corresponde apenas ao auxílio na realização de atividades,

mas também consiste em um meio pelo qual o aluno pode ser e atuar de forma construtiva no seu próprio processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento (FACHINETTI; CARNEIRO, 2017).

Fica evidente que a inclusão do indivíduo com necessidades educativas especiais (NEE), deve ser pensada e discutida de forma mais ampla para que, assim, seja possível auxiliar na formação de cidadãos capazes de exercer sua cidadania.

## 2.2 O caso da Gamificação

Ao conceituar a gamificação e descrever de que forma a sua aplicação torna-se imprescindível na educação, pode-se perceber uma antiga prática com nome novo. Gamificar é o mais sofisticado modo de educar. Entender como se processa o ensino e aprendizagem através da gamificação é fundamental para conscientizar os profissionais de educação de sua importância.

Gamificação é o uso da mesma estrutura, metodologia e características que estão presentes em jogos, para facilitar o aprendizado, para motivar e engajar, para conseguir uma interação melhor em equipe. Para Deterding (2011b), a gamificação pode ser diferenciada de outros contextos semelhantes (jogos sérios, brinquedo, design lúdico) através de duas dimensões: Brincar/Jogar e Completo/Elementos.

Criar novas formas de manter as crianças engajadas e interessadas no ensino é um desafio cada vez maior para qualquer educador e instituição de ensino, a novas tecnologias roubam cada vez mais a atenção, é nesse contexto que a gamificação e sua necessidade de aplicação vêm se tornando quase obrigatória em sala de aula, pois essa metodologia inovadora tem como diferencial despertar um maior envolvimento e participação das crianças e jovens, conseguindo determinar o comprimento do objetivo esperado com cada aula, além de um entendimento e experiência de aprendizado melhor e mais prazeroso.

Nessa metodologia, há vários elementos característicos de qualquer jogo, como um sistema de pontuação e *ranking*, um objetivo claro a ser alcançado, recompensas ao completar as missões, metas, fase, e podem muito bem ser usados para atrair e envolver crianças e jovens, desenvolver o aprendizado e motivar determinadas ações entre os alunos envolvidos.

Zichermann e Cunningham (2011), ainda destaca outras características que são muito usadas atualmente. Destas pode-se citar algumas como: coleta, presentes, surpresa e prazer inesperado e reconhecer e realizar.

- Coleta

Esta característica tem como ideia a característica humana de acumular recursos para uso futuro. Pode ser explorada como tendência em relação a elementos motivacionais. Alguns exemplos são o sucesso obtido por diferentes jogos, tais como: *FarmVille* e *Colheita Feliz*, nos quais o usuário deve juntar recursos para continuar evoluindo. Na educação infantil, o professor pode fazer atividades e aulas com essa proposta, como ir acumulando números aprendidos, palavras, figuras, profissões e muitos outros.

- Presentes

Diversos jogos usam dessa característica para promoção e recrutamento de novos jogadores. Consiste em dar algo a alguém para receber algo em troca. A intenção desta mecânica não é o valor, mas sim a diversão, que, como consequência, gera engajamento. Nesse sentido, o professor pode promover amigos ocultos de diversos jeitos, feiras de trocas de brinquedos e jogos.

- Surpresa e Prazer inesperado

Surpresas positivas podem gerar sensação de prazer nas crianças. Este elemento deve ser estimulado nas experiências do indivíduo, de forma a criar níveis de engajamento duradouros. A forma de utilizar esta mecânica varia e depende dos efeitos os quais se espera. É possível tomar como exemplo um evento inesperado (por exemplo: um novo objetivo que deve ser completado em um curto intervalo de tempo) que pode ocorrer enquanto o usuário busca completar um objetivo. A disponibilização de uma recompensa ao término deste evento pode fazer com que o usuário se sinta engajado por um grande período. O professor pode fazer quadros de incentivos com premiações no final, propor alguma competição em grupo.

- Reconhecer e realizar

Esta característica consiste diretamente no reconhecimento do ambiente e das regras deste ambiente por parte do usuário para, então, realizar as tarefas, como por exemplo: compreender o funcionamento de um sistema de perguntas e respostas e as formas de maximizar o desempenho da realização destas atividades (acertar sem errar, completar os exercícios rapidamente, entre outras). O educador pode promover atividades de reconhecimentos do espaço escolar, espaço em volta da escola e tornar a aprendizagem mais prazerosa, saindo um pouco da sala de aula convencional.

Essa necessidade de se utilizar da gamificação vem crescendo cada vez mais e inúmeras pesquisas confirmam isso, como, por exemplo, a empresa Newzoo que diz que temos cerca de 2,5 bilhões de pessoas que jogam ao redor do mundo e que, no Brasil,

calcula-se que aproximadamente 78,3% da população infantil jogam, independentemente do tipo de dispositivo que possuem, de acordo com pesquisa Game Brasil. Esses dados mostram que jogar faz parte do cotidiano das crianças do século atual, e elementos compostos em muitos jogos podem auxiliar e muito na aprendizagem e entendimento por parte da educação infantil.

Existem inúmeras vantagens, uma é a competição saudável proporcionada pelos games, os alunos despertam um sentimento de conquista a cada jogo vencido. Tendo um dos melhores resultados que é uma turma mais animada e interessada, com objetivos semelhantes e aprendizado no mesmo nível, melhorando o trabalho em equipe e a socialização.

No entanto, para se ter melhores resultados é preciso muito planejamento e conhecer bem cada turma e cada aluno, para propor a melhor mecânica de ensino, e, como educadores, somos inteiramente responsáveis e precisamos nos manter sempre atualizados, de acordo com as tendências que afetam os alunos, para que o educar seja realmente mensurado.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta produção, foi possível trazer à luz uma temática que, por muito tempo, permaneceu às margens dos estudos acerca do processo educativo: a inclusão, imprescindível para que o direito de acesso à educação a todos seja garantido, na medida em que, a partir dela, torna-se possível inserir novos indivíduos e suas particularidades em um processo educativo que, de fato, vise sua construção de aprendizagem.

Nesse contexto, observou-se que as tecnologias podem ser uma grande aliada no processo de ensino, pois permitem que as habilidades do aluno sejam exploradas e que novos cenários possam ser utilizados para incentivar o desenvolvimento de novas habilidades. Além disso, nota-se a ênfase nas tecnologias assistivas, as quais possuem como foco principal uma maior acessibilidade àqueles que precisam.

No caso da gamificação, durante décadas vem crescendo e ocupando seu lugar na educação. Também pode-se notar que muitos programas, estudos, pesquisas, entre outros foram criados e é uma metodologia que veio para fixar raízes.

Como educadores, temos que nos manter atualizados e preparados com as melhores metodologias para cada turma e aluno, para isso, precisamos conhecer e analisar muito bem cada um, vivenciando experiências.

É essencial acreditar em nossos alunos, na sua capacidade de aprender, criar, propor e escolher, dando-lhes oportunidade de se expressarem livremente, refletirem e criticarem, pois a educação é um trabalho de trocas, em que se ensina e se aprende a todo momento, uns com outros; é um ato de amor, solidariedade e coletividade. Sua inserção na construção da sociedade e na direção da mudança social garante a substituição da

realidade mágica por uma mais crítica, baseada no diálogo e modificando o conteúdo dos programas de educação para a contextualização da realidade atual.

Por fim, destaca-se que a realização desta produção possibilitou ao discente colocar seus conhecimentos teóricos em prática. Com isso, pode-se concluir que esta produção consiste em um material relevante para os estudos da temática proposta, podendo ser utilizada por outros estudantes para conhecer o assunto.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn Rosalina Gama. Avaliação de jogos digitais com finalidade educativa: contribuição aos professores. In: *Hipertextus Revista Digital*. V.15. Outubro de 2016.

ARAGUAIA, Mariana. *Importância dos jogos segundo Vygotsky*. Canal do Educador – Equipe Brasil Escola. s/d.

ARAÚJO, Suzana Pinheiro de, et al. Tecnologia na educação: contexto histórico, papel e diversidade. In: *IV Jornada de Didática III Seminário de Pesquisa do CEMAD*. UEL, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Terceira versão. Ministério da Educação: Brasil, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. v.1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 v. 3 e 2.

CHOU, Yu Kai. *Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards*. Editora Leanpub. 2014-2015.

DETERDING, Sebastian (2015b). *A ambiguidade dos jogos: histórias e discursos de um mundo lúdico*. In: Walz SP, Deterding S (eds) *O mundo do jogo: abordagens, questões, aplicações*. MIT Press, Cambridge, MA, pp 23-64.

FACHINETTI, Tamires Aparecida; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. A tecnologia assistiva como facilitadora no processo de inclusão: das políticas públicas à literatura. *Revista de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v.21, n.3, p. 1588-1597, dez. 2017.

FRAZÃO, Andréa Alves Nogueira. *Tecnologia Assistiva: Aplicativos Inovadores para Estudantes com Deficiência Visual*. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 85076-85089, nov. 2020.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Editora Papirus, 2012. 141 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos, brinquedos, brincadeiras e educação*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MAGER, Robert F. *Preparing Instructional Objectives*. Belmont: Lake Publishers Co., 1984. 136 p.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele. Base Nacional Comum Curricular Nacional (BNCC) Sentidos em disputa na lógica das competências. *Revista Investigações*. v. 31. n. 2. p. 26-48. 2018.

PIAGET, Jean. *Relações entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança*. Tradução de Cláudio J. P. Saltini; Doralice B. Cavenaghi. Editora Wak, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Para onde vai o Professor?* Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 1995. Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc. 2011.

# ENSINO REMOTO: VOZES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO – VÁRZEA GRANDE/MT

**Maria Geni Pereira Bilio**

Doutorando em Educação – Universidade Federal de Uberlândia - PPGED/UFU.  
Professora da Rede Pública de Ensino de Mato Grosso  
<https://orcid.org/0000-0001-8742-6917>  
<http://lattes.cnpq.br/5545755618918157>

**Cleonice Terezinha Fernandes**

Pós doutora pela Universidade de Huelva/Espanha. Professora no PPGEM – mestrado em Ensino da UNIC – Universidade de Cuiabá em associação ampla com o IFMT  
(*in memoriam*)

**Gabriel Bilio Lombardi**

Estudante de Psicologia pela UFMT  
<http://lattes.cnpq.br/6613833806260602>

## DEDICATÓRIA

*À Professora Cléo, como gostava de ser chamada, um ser humano que buscava em cada pessoa a sua essência, lutadora pelos direitos das mulheres negras e injustiçadas. Inteligente, Alegre, Solidária e Amorosa, que partiu tão prematuramente. Foi para outro plano, mas deixou seu legado que será lembrado para sempre. Sei que, onde quer que esteja, ela está bem...*

**RESUMO:** O ensino remoto em classes de alfabetização de uma escola pública de Várzea Grande/MT foi o cenário desta pesquisa. Sabe-se que o ensino remoto veio em substituição ao ensino presencial, suspenso em virtude da pandemia da Covid-19. Com isso, iniciou-se o período de isolamento social e alternativas emergenciais para potencializar menos perdas na escolarização dos alunos. O manuscrito é resultante da participação no evento V CONBALF – Políticas, Práticas e Resistência. Certamente, o desafio enfrentado pela equipe gestora, professores e alunos foi incalculável e os limites estruturantes dos contextos micro e macro em tempo emergencial se prorrogaram até o momento e, em meados de 2021, intensificam-se ainda mais os desafios. O fator socioeconômico foi e continua sendo um dos principais problemas enfrentados na maioria das escolas públicas municipais; e isso se deve à limitação causada pela falta de ferramentas digitais, prejudicando o acesso igualitário de milhares de crianças. O presente trata-se de um relato de experiência, cujo objetivo foi refletir sobre as perdas que os alunos estão tendo com o modelo EaD e o custo-benefício da manutenção das aulas remotas, considerando o pouco acesso da maioria à internet. A metodologia de

manutenção das aulas foi conduzida e organizada pela Secretaria Municipal de Educação, mediada pelas Unidades Escolares com roteiros e decretos para encaminhar os trabalhos remotos via *Whatsapp*; sendo este o recurso para todas as crianças até o presente momento. Tem-se como resultado, crianças fora de fase no que se refere à proficiência da leitura e escrita e professores se desdobrando com alto custo pessoal para criar alternativas neste cenário caótico.

**PALAVRAS-CHAVES:** Isolamento social. Alfabetização. Limites estruturantes. Pandemia Covid-19.

## 1 INTRODUÇÃO

Em março de 2020, o ano letivo já havia iniciado e com pouco menos de um mês de aula um Decreto Municipal, de nº 19 de março de 2020, suspendeu todas as aulas presenciais da rede municipal de ensino da cidade de Várzea Grande-MT, seguindo as medidas de segurança de ordem Estadual e Federal, inicialmente, em caráter emergencial para prevenção do contágio pandêmico pelo vírus da Covid-19. Esta foi a estratégia adotada pelos governos em todo âmbito, seja Federal, Estadual ou Municipal para tentar conter a propagação do vírus, vendo no isolamento social o caminho mais seguro para evitar o contágio de crianças e jovens.

Em 2020, a pandemia causada pelo Covid-19 aflige inúmeras figurações da sociedade. Com a crise, sofre impactos na Educação Escolar vivida por muitas pessoas em diferentes realidades e países. Por sua vez, há debates na História e Historiografia da Educação sobre a presença do passado no presente e no futuro da Educação Escolar, o que permite conhecer ou revelar continuidades, descontinuidades e diferentes realidades emergentes (HONORATO e NERY, 2020, p. 2).

O mais temido aconteceu, pois, o que teoricamente não passaria de algo momentâneo, estendeu-se por um tempo que nenhuma outra pandemia jamais ultrapassou e, naquele momento, que se desenhava para o futuro, proporcionou-nos momentos de terror, 500.000 mortes, à época, em dados oficiais no Brasil, e outro prejuízo que o mundo irá demorar décadas para se recuperar, principalmente na área educacional, quando crianças estagnaram seu desenvolvimento acadêmico.

Diante da situação, a SMECEL – Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do município de Várzea Grande, em Mato Grosso, iniciou seus trabalhos, antecipando as férias coletivas; em seguida disponibilizou para todas as unidades escolares orientativos para a retomadas das atividades o que era emergencial se instalou e, com isso, o provisório se tornou permanente, ou seja, o Ensino Remoto Emergencial passou para o Ensino Remoto Intencional, o qual vivenciamos nas escolas.

Os governos também não poderiam fechar os olhos para a questão da educação, pois o processo de ensino e aprendizagem não poderia ser prejudicado, já que o ano letivo havia iniciado e se deu início a um novo planejamento para atender às necessidades dos



alunos, uma vez que, nem eles saberiam como agir naquele momento, decidiram, então, pelo ensino remoto em ambientes virtuais e depois com material impresso, à pedido dos pais e mães, pela dificuldade de acompanharem seus filhos nas aulas virtuais.

O panorama escolar se transformou em um ambiente confuso, no qual faltavam professores, ficando ao encargo da equipe gestora todo o trabalho das turmas, pois nem a secretaria sabia como agir nesse momento. Tais entraves ocorreram nos dois primeiros meses de pandemia e com muita discussão e ajustes encontraram no ambiente virtual uma alternativa para a retomada das atividades escolares.

Nesse contexto, houve muitas discussões, dúvidas e um trabalho árduo para que a escola tenha chegado ao que se pode denominar uma proposta organizada dentro das possibilidades em que professores, escola e família buscam dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Este manuscrito se trata de um relato de experiência, cujo objetivo é refletir sobre as perdas que os estudantes tiveram com o modelo EaD e o custo-benefício da manutenção das aulas remotas, considerando o pouco acesso da maioria à internet; e traz contribuições de cunho bibliográfico e documental, embasado nos Decretos Federais e Municipais. A metodologia de proposição e manutenção das aulas remotas foi conduzida e organizada pela Secretaria Municipal de Educação e mediada pelas Unidades Escolares que se utilizavam de roteiros e Decretos para encaminhar os trabalhos remotos, que posteriormente firmou o *WhatsApp* como meio digital de maior recurso para ministração de aulas para todas as crianças até o momento.

Cabe destacar a experiência de um grupo de professoras, depoentes neste relato, frente aos desafios, inseguranças, erros e acertos que buscaram sensibilizar pais para a importância de seu trabalho nesse novo formato, assim como cativar o interesse dos alunos para acompanhar suas aulas e diminuir os prejuízos causados pelo distanciamento social.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atualmente, instituições públicas e privadas de modo geral, de todos os níveis de ensino, do infantil ao Superior, tiveram que fazer adequações metodológicas em caráter emergencial, sendo que este caminho pode não ter um retorno a curto, ou sequer a médio prazo: foi adotado tanto a Educação a Distância (EaD), como aulas remotas síncronas e assíncronas; ou ainda um ensino híbrido que mistura ambas as modalidades.

A grande diferença é que as Instituições de Ensino Superior (IES) têm mais recursos próprios, bem como as instituições privadas de ensino fundamental, para fazer as modificações necessárias, seja na parte de equipamentos, plataformas, formação de pessoal; situação diferente da encontrada no interior de nossas escolas da rede pública de ensino. Nas primeiras, enquanto o professor está ministrando sua aula, existem equipamentos fazendo a gravação que poderá ser assistida em outro momento por outros alunos e que se transforma em patrimônio digital da escola.

Entretanto, o especializado grupo responsável pelo espaço cibernético Ciências da Aprendizagem<sup>1</sup> afirma que a modalidade EaD é eficiente para aqueles estudantes que têm facilidade em estudar sozinhos, o que, infelizmente, não corresponde a todas as pessoas, ou sequer a maioria; principalmente no período de alfabetização é bastante salutar a mediação do adulto especializado.

Porém, existe uma similaridade entre a modalidade EaD e o ensino remoto atualmente, pois ambas se utilizam das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) para mediar o processo de ensino e aprendizagem entre professor e aluno. Portanto, os princípios da educação presencial como planejamento, avaliação/correção das atividades permanecem no ensino remoto.

A rotina escolar foi totalmente modificada em decorrência do distanciamento social, oferecendo-nos diversas possibilidades de observar de forma direta os fenômenos contemporâneos contínuos, detalhando o cenário escolar e as estratégias de ensino utilizadas pelos professores durante a pandemia. Esta, no entanto, está ligada às estratégias de ensino utilizadas por professores para atenderem às necessidades dos alunos.

Além disso, outra mudança está relacionada ao currículo e às respectivas habilidades indispensáveis para o desenvolvimento cognitivo da criança referente a cada ano. Por mais que se deva seguir a BNCC e o Referencial Curricular, o bom senso do profissional é fundamental para se ter um bom resultado, o ponto de partida deve estar focado na aprendizagem e não no ensino. Autores como Sacristán (2000) dialogam muito bem acerca da questão do currículo que, em se tratando de expressão de práticas pedagógicas, deve se adequar reciprocamente à cada realidade.

Desentranhar as relações, conexões e espaços de autonomia que se estabelecem no sistema curricular é condição para entender a realidade e para poder estabelecer um campo de política curricular diferente para uma escola e para uma época diferente da que definiu a escola que a democracia herdou (SACRISTÁN, 2000, p.172).

Assim como os professores, os alunos, pais e mães sofreram com tudo que aconteceu, pois espaços escolares e metodologias diferentes requerem também comportamentos diferentes: mais autonomia por parte dos alunos em realizar as atividades e mais compreensão dos professores frente aos problemas enfrentados pelas famílias, principalmente com a questão de tempo e ferramentas digitais para os pais acompanharem seus filhos e filhas nas questões escolares.

Esse novo formato com o qual os professores se depararam levou-os a refletir sobre o seu papel na sociedade contemporânea, sua angústia diária, as cobranças por parte

---

1 "As Ciências da Aprendizagem são uma nova área de pesquisa interdisciplinar que estuda como as pessoas aprendem e como melhorar a aprendizagem, combinando conhecimentos de educação, psicologia, sociologia, computação, design e mineração de dados. Queremos trazer para esse novo campo do conhecimento para o Brasil, berço de grandes educadores como Paulo Freire e Anísio Teixeira. O Ca.Br - Ciências da Aprendizagem Brasil - é um grupo de educadores e pesquisadores brasileiros interessados em compreender como novas práticas, tecnologias e ambientes educacionais podem ajudar as pessoas a aprenderem melhor". Disponível em: <<https://www.cienciasdaaprendizagem.org/quem-somos>>. Acesso em: 10 maio 2021.

do órgão mantenedor e a falta de colaboração de famílias que não compreendeu ou não conseguiu se adaptar, ou ainda com imensa dificuldade naquele momento atípico, em que todos lutaram para sobreviver, fez com que alguns pensassem em desistir da profissão. Neste sentido, presenciei muitos desabafos dos colegas, colaborando, na medida do possível, para amenizar sua carga diária que tornou-se ainda mais pesada.

### 3 METODOLOGIA

A metodologia é considerada relato de experiência, o qual foi baseado na vivência do trabalho desenvolvido pelas professoras de alfabetização no formato de ensino remoto em uma escola da rede pública de ensino. A revisão teórica e documental (decretos) serviu de base para fundamentar a reflexão, possibilitando conhecer e averiguar os fatos por meio da vivência direta da pesquisadora/autora.

Tanto as escolas como os profissionais da educação perceberam, diante da emergência de aulas remotas, que o mero uso das tecnologias não realiza a contento a transposição da sala de aula para o formato digital. Torna-se necessário um paradigma de complexidade que ao mesmo tempo disjunte e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem reduzi-los às unidades elementares e às leis gerais (MORAN, 2000, p. 56).

O período relatado refere-se ao segundo semestre de 2020, momento em que a primeira autora desenvolvia a função de apoio pedagógico e acompanhamento diário dos conflitos das professoras alfabetizadoras consigo mesmas no que se refere aos entraves para conseguir minimizar os prejuízos causados pelas improvisadas aulas remotas durante a pandemia.

Neste manuscrito a primeira autora pretende ser a voz de angústia e preocupação das professoras, relatando o resultado de um esforço incalculável para atingir pelo menos parte dos objetivos para o ano de 2020 e que se estenderam para 2021. Utiliza-se de relatos informais e da observação cotidiana para mostrar que esses profissionais viveram no contexto pandêmico.

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As turmas do CBAC (Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã) envolvem professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Foram observados vários aspectos da equipe gestora e dos professores que estavam preocupados com a participação das crianças e das famílias nesse processo que nem eles mesmos sabiam como seriam os resultados. Tudo que estava acontecendo fugiu totalmente ao planejado e deixava-as preocupadas, com medo de falharem enquanto docentes. Chamaremos esses profissionais por letras aleatórias para manter seu anonimato. As aulas ocorreram e de forma remota, via *WhatsApp*, como única possibilidade, e material impresso.

Em alguns momentos, a professora “A” relatou sobre a dificuldade de adequar o planejamento no qual deveria encaixar as habilidades exigidas pela BNCC e Referencial Curricular, mas que estava se esforçando para fazer o melhor”.

A professora “B” relatou outra dificuldade “que estaria ligada com sensibilizar/convencer os pais que para se ter um resultado desejado, seria necessário um trabalho árduo e que se não houvesse uma parceria entre escola/professora/família o prejuízo no aprendizado da criança seria incalculável”.

A professora “C” relatou sobre a solicitação dos pais por material impresso, pois, talvez fosse mais fácil de acompanhar o filho (a): “Essa solicitação se estendeu por todas as turmas, para aqueles pais que se preocupavam com o aprendizado da criança”.

A professora “D” relatou sobre o levantamento da participação dos pais nos grupos de *WhatsApp*, pois percebia que era mínima e, por isso, estava telefonando de um por um para conhecer a real situação da família, que coincidia com o que ocorria com toda a escola:

O que se resume no seguinte: a) conciliar casa, trabalho e horário da aula da criança; b) não ter *internet* boa para acompanhar as aulas, baixar os vídeos; c) ter mais de um filho em idade escolar e não ter ferramenta (no caso celular e/ou PC) para acompanhar as aulas com seus filhos; d) deixar a criança com avó ou algum parente enquanto trabalhava, o qual não tinha como acompanhar as aulas; e) não ter tempo de pegar as atividades impressas; f) e ainda existe aqueles pais que nos agridem verbalmente, chamam-nos de preguiçosos, que ganhamos um salário sem trabalhar; não sabem eles que já não temos tempo para nossa família, nosso celular se tornou comunitário, nosso pouco tempo que ainda tínhamos com aulas presenciais se transformou em tirar dúvidas de alunos, gravar vídeos, áudios, usamos nossa própria *internet*, ou seja, o custo financeiro é nosso, porque a escola não disponibiliza isso para nós, ligar para aluno para saber porque não participa das aulas e ainda tendo que ir para a escola presencialmente, mesmo em ensino remoto (Professora D).

Vale colocar duas pesquisas realizadas por neurocientistas acerca da aprendizagem. A primeira diz respeito à aprendizagem da leitura e revela que quando se compara o tempo gasto na tela - telefones, *tablets*, computadores, *notebooks* e televisão - e o tempo gasto com leitura, crianças de idade compreendida entre oito e 12 anos, foi observado que houve diferença na conectividade funcional entre a *Visual Word Form Area* (Área da Forma Visual da Palavra) – VWFA que se situa no córtex occípito-temporal ventral esquerdo (DEHAENE-LAMBERTZ; MONZALVO e DEHAENE, 2018) e as áreas envolvidas com linguagem, processamento visual e controle cognitivo; para os estudiosos do tema, esse resultado demonstra a importância da leitura para o desenvolvimento cerebral saudável de crianças (HOROWITZ-KRAUS e HUTTON, 2017).

A segunda pesquisa utilizou a atual Espectrografia Funcional de Infravermelho Próximo (*functional Near-Infrared Spectroscopy* – fNIRS) que permite avaliar a interação entre pessoas como, por exemplo, a interação aluno-professor ou aluno-aluno na sala de aula (DIKKER *et al.*, 2017; BROCKINGTON *et al.*, 2018). Estas pesquisas com a fNIRS

demonstraram como o foco de atenção flutua ao longo da aula e como o contato visual entre aluno e professor é relevante para a apropriação do conteúdo ministrado (BROCKINGTON *et al.*, 2018). Pesquisa similar foi realizada na UFRJ, pelo pesquisador Roberto Lent, com resultados similares e discutem a pouca eficiência das aulas remotas, cujo foco atencional é prejudicado.

Diante dessa problemática, a equipe gestora reunia, orientava, buscava junto da sua mantenedora alternativas para tornar o trabalho desses profissionais mais leve. Foram momentos de erros e acertos que movimentaram todos os profissionais da comunidade escolar para ajudar os professores no resgate às crianças que “sumiram da escola”.

Nesse contexto, cabe revelar o trabalho diagnóstico final realizado com as crianças, tendo como resultado um quadro de alunos com perfil proficiente abaixo da média esperada para o ano a que pertencia, no caso, em leitura e escrita especificamente. Vale ressaltar que no decurso deste 2021 foi desenvolvido um trabalho de apoio para ajudar tais alunos, ainda com demasiados entraves e dificuldades, já referidos.

Dois anos após o início da pandemia, é visível as grandes mudanças que a sociedade a nível mundial sofreu, no entanto, mesmo com perdas irreparáveis (milhões de vidas perdidas), fica a herança do que tais mudanças provocaram em todos os campos: social, econômico, educacional. Não cabe aqui dizer que a pandemia só trouxe coisas ruins, temos que nos apegar no que foi bom e que continua nos acompanhando diariamente.

A evolução no uso das TICs por parte das pessoas é causada pelo isolamento social, provocando mudanças nas metodologias educacionais para se adequar aos novos modelos de ensinar e aprender dos professores e alunos que passaram pelo sistema híbrido e nos acompanhará para o resto de nossas vidas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência evidencia uma reflexão sobre o papel da educação escolar dentro da sociedade, que, por mais que existam as tecnologias que nos ajudam a superar um momento difícil, a mediação pelo professor se sobressai no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no período crítico de alfabetização, no qual a presença se faz fundamental, haja vista que os pais e mães não dominam a docência especializada dos métodos de alfabetização.

Os relatos informais dos professores explicitam problemas que não são perceptíveis aos olhos da sociedade, mas que causam sofrimento a esses, sendo que muitos deles desencadearam problemas psicológicos decorrentes da pressão e incertezas que vivenciaram na escola.

Foi possível perceber que os principais prejudicados foram as crianças em processo de alfabetização, cujo atraso irá demorar para ser superado, indubitavelmente, sobretudo porque se retardou o processo de proficiência em leitura/escrita e letramento.

Ainda existe uma necessidade de ressignificar o ensino, na insubstituível presença olho no olho com o professor e, assim, articulá-lo com o ensino remoto. Essa realidade virtual se configura na atual preocupação das professoras – somada às velhas preocupações do ensino – agora de estarem aptas às mudanças impulsionadas pelo contexto tecnológico e seus recursos variados, o que já se configura como o início de uma nova era no campo educacional.

Mesmo que já estejamos trabalhando de forma presencial em 2022, carregaremos as mudanças ocorridas no ensino *on-line* ou híbrido para sempre, no dia a dia das professoras que tiveram que se reinventar para que conseguissem atingir o objetivo principal que era fazer chegar ao aluno o conhecimento.

O ensino EaD se intensificou, proporcionando ao profissional condições de aprimorar seus conhecimentos com profissionais gabaritados independente de onde estejam, as *lives*, via plataforma digital, facilitam a vida de todos que têm acesso ao mundo digital e, a cada dia, os profissionais da educação se utilizam dessa ferramenta para tornar suas aulas mais atraentes e significativas para os alunos, promovendo, assim, uma aprendizagem com mais qualidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP Nº: 5/2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília: 2020. Acesso em: 17 jun. 2021.

BROCKINGTON, Gethin. *et al.* From the laboratory to the classroom: the potential of functional near-infrared spectroscopy in educational neuroscience. *Frontiers in Psychology*, Suíça, v. 9, p. 1-7, outubro, 2018. Disponível em: <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01840/full>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

DEHAENE-LAMBERTZ, Ghislaine; MONZALVO, Karla; DEHAENE, Stanislas. *The emergence of the visual word form: Longitudinal evolution of category-specific ventral visual areas during reading acquisition*. *PLoS Biol*, São Francisco, v. 16, n. 3, p. 1-34, março, 2018. Disponível em: <<https://journals.plos.org/plosbiology/article?id=10.1371/journal.pbio.2004103>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

DIKKER, Suzanne, et al. - „*Brain-to-brain synchrony tracks real-world dynamic group interactions in the classroom.*” Publicado em *Current Biology*, Londres, volume 27, número 9, páginas 1375-1380, maio de 2017. [Link: <https://www.cell.com/action/showPdf?pii=S0960-9822%2817%2930411-6>]

HONORATO, Tatiane e NERY, Ana Cláudia Bezerra - “*História da Educação e Covid-19.*” Publicado em *Acta Scientiarum. Education*, volume 42, número 1, agosto de 2020, e54998.

HOROWITZ-KRAUS, Tzipi e HUTTON, John S. - “*Brain connectivity in children is increased by the time they spend reading books and decreased by the length of exposure to screen-based media.*” Publicado em *Acta Paediatrica*, Estocolmo, volume 107, número 4, páginas 685-693, dezembro de 2017. [Link: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/apa.14176>]

MORAN, José Manuel - “*Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias.*” Publicado na *Revista Interações*, volume V, número 9, janeiro-junho de 2000, páginas 57-72, Universidade São Marcos.

SACRISTÁN, José Gimeno - *“O currículo: uma reflexão sobre a prática.”* 3ª edição. Tradução por Ernani F. da Fonseca Rosa. Publicado por Artmed, Porto Alegre, 2000.

VÁRZEA GRANDE. *Decreto nº 19 de março de 2020*, expedido pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Várzea Grande/MT.

# ENSINO REMOTO E SEUS DESAFIOS: IMPACTO TECNOLÓGICO NA EDUCAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DO ENFOQUE DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE

**Carla Cristina Rodrigues Santos**

Mestranda em Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso IFMT  
<https://orcid.org/0000-0003-3700-4681>

**Bruna Pinheiro Santos**

Mestranda em Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso IFMT  
<http://lattes.cnpq.br/5632903538287821>

**Raquel Martins Fernandes**

Pós-doutora em Psicologia Social - Professora Titular de Filosofia do Instituto Federal de MT e Sul-riograndense  
<http://lattes.cnpq.br/5856525232992306>  
<http://orcid.org/0000-0002-0317-5389>

**Taysa Paganotto Lemes**

Especialista em Administração Escolar e Orientação Escolar pela Faculdade Futura,  
<http://lattes.cnpq.br/1567216853258148>

Versão ampliada do texto publicado em: SANTOS, C. C. R.; SANTOS, B. P. ; FERNANDES, R. M. . ENSINO REMOTO E SEUS DESAFIOS: UM RELATO NA PERSPECTIVA DO ENFOQUE DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS). In: Congresso Nacional de Educação de Práticas Interdisciplinares, 2021, João Pessoa - PB. O professor e protagonismo em fazer educação: Entre o ensino tradicional e o ensino remoto/híbrido. João Pessoa-PB: Parábola, 2021. v. V. p. 627-632.

**RESUMO:** A implementação do ensino remoto, diante do contexto pandêmico que vivenciamos, necessita iminentemente de discussões e reflexões sobre sua (re)organização e (re)adequações que o mesmo causou na vida de educadores e estudantes. Apropriando-se da abordagem qualitativa descritiva, esse relato de experiência tem como objetivo levantar discussões sobre a educação e o impacto tecnológico que esta sofreu em contexto epidemiológico, causado pelo vírus da Covid-19, bem como reflexões sobre a implementação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nos currículos escolares sob o ponto de vista do estudo do campo Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). O mundo praticando o *home office* fez com que alterássemos nossas formas de trabalhar, de nos comunicarmos, de nos relacionarmos e de aprendermos, justificando assim a importância da CTS como investigadora dos impactos e desafios atrelados ao campo educacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino remoto. CTS. Ensino.



## 1 INTRODUÇÃO

O que antes da pandemia passava despercebido pelos docentes, hoje tornou-se seu maior aliado. As TDICs sempre estiveram presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias, tal como destaca a competência geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018)

O uso consciente das TDICs levou os profissionais da educação a se mobilizarem e se reinventarem a fim de promover, em tempos de aulas remotas (*home office*), aprendizagens mais significativas, incorporando as tecnologias às práticas docentes, auxiliando na implementação de metodologias de ensino ativas, alinhando o processo de ensino aprendizagem à realidade do estudante. É fato que a forma como fomos obrigados a nos apropriarmos dessas TDICs causou e ainda causa espanto e até certa insegurança, no entanto, sabemos que o uso das ferramentas tecnológicas tornou-se indispensável em nossa prática diária, tanto na vida pessoal como profissional, e a pandemia foi apenas a mola propulsora para essa tomada de consciência.

Para a construção de currículos escolares e propostas pedagógicas que contemplem o uso das TDICs deve-se focar não só em promoção da aprendizagem, ou como ferramentas de estímulo e engajamento dos estudantes, mas também como objeto de conhecimento em si, preparando os estudantes para o uso dessas tecnologias nas esferas pessoais e profissionais.

Essas questões aqui propostas se esbarram em inúmeros desafios os quais se estendem para ordem social, envolvendo economia, política, saúde entre outros, no entanto, o enfoque recai sobre uma chamada à discussão sobre a educação e o impacto tecnológico que essa sofreu, bem como a necessidade de se refletir sobre a implementação do uso consciente das TDICs nos currículos escolares após a pandemia da Covid-19.

A pretensão aqui é apontar alguns desafios encontrados no campo educacional após o contexto pandêmico vivenciado, discutindo e refletindo sobre o modo como as TDICs ocuparam o campo educacional e de que forma essas estão propostas nos currículos sob o enfoque do campo das Ciências, Tecnologias e Sociedade (CTS).

## 2 METODOLOGIA

O trabalho consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa. Segundo Chizzotti (2003), ela recobre um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo diversas formas de análise, e busca encontrar os sentidos dos fenômenos humanos e entender seus significados. Com estrutura de relato de experiência, dentro

da temática do enfoque CTS, procurou-se trabalhar sua relevância para a educação e evidenciar os desafios encontrados no ensino remoto por meio das TDICs utilizadas no contexto pandêmico vivenciado. Como ferramenta para obtenção dos dados, foi utilizado um questionário *on-line* pelo *Google forms* contendo duas questões fechadas, as quais abordaram sobre a eficiência do ensino remoto e a segurança para a retomada presencial dos estudos.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O cenário educacional de 2020 e boa parte de 2021 foi o seguinte: milhares de escolas fechadas, alunos e professores afastados das salas de aula. Contexto esse, que não se repetia desde a Segunda Guerra Mundial, colocando a educação em uma situação de extrema preocupação e que provocou questionamentos: “As aulas remotas é a solução para a educação em tempos de pandemia?”, “O uso das tecnologias como ferramenta de aplicação do aprendizado terá o mesmo efeito que o processo de ensino presencial?”.

Essas questões estão endossadas nos dados alarmantes divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), agência da ONU responsável por acompanhar e apoiar a educação, comunicação e cultura do mundo: “a pandemia da Covid-19 já impactou os estudos de mais de 1,5 bilhão de estudantes em 188 países – o que representa cerca de 91% do total de estudantes no planeta” (UNESCO, 2020).

Diante desse contexto, tivemos que nos adaptar de forma inesperada ao ensino remoto, tanto professores como alunos foram incluídos nesse modelo educacional, que já vinha sendo usado por diversas instituições, principalmente de Ensino Superior, mais conhecida como EaD. No entanto, o ensino remoto ao qual fomos abruptamente submetidos não pode ser comparado ao EaD ofertado pela instituições de ensino superior, uma vez que elas são organizadas e preparadas para tal, ao contrário da educação básica e de muitas outras instituições de ensino que tiveram que se adaptar a esse método, enfrentando vários desafios como: a falta de preparo para utilizar as tecnologias, ausência de suporte pela maioria das escolas públicas para ofertar o ensino remoto, problemas socioeconômicos de grande parte das famílias dos educandos, impossibilitando-os a ter acesso a internet e equipamentos adequados para acompanhar as atividades a distância. São esses e muitos outros os desafios que têm permeado a realidade escolar em nosso país.

À vista disso, temos uma abordagem que vem ao encontro dessas discussões envolvendo a educação, a tecnologia e a sociedade de modo geral, denominado de Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), o qual é desconhecido por grande parte dos educadores, mas constitui-se como imprescindível dentro do ensino, pois possibilita uma renovação do currículo, propondo a abordagem dos conteúdos de modo contextualizado e interdisciplinar, associando a situações reais, envolvendo questões socioambientais e demais conflitos sociais (LINDENMAIER, et al, 2017). Silva (2020) defende:

[...] "currículo de transição": esforço coletivo para elaborar novos programas curriculares e fugir do chamado "currículo mínimo"; apontar novas metodologias de trabalho que considerem o cenário pós-pandêmico e apostar na riqueza local específica de cada instituição de ensino desse país, comprometida em promover uma educação emancipatória, de preferência garantindo os "direitos de aprendizagem", mesmo com um ano/semestre letivos mais curtos, com relação à carga horária, e obviamente, num contexto que já se chama de "novo normal", onde até a forma como as pessoas se comportam socialmente, vai influenciar na maneira como a saúde mental, biológica e social da sociedade se comporta (SILVA, 2020, p.76).

O enfoque de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) contribui para a aprendizagem dos alunos no ensino de Ciências/Química e demais disciplinas, pois busca superar a proposta conteudista, que é geralmente priorizada nas aulas, desmotivando os educandos. Em função de sua postura crítica, política, interdisciplinar e contextual, esta promove aos educandos, uma formação social com posturas críticas e questionamentos, além de dar ênfase ao desenvolvimento científico e tecnológico, atrelado a perspectiva política e ambiental (COMEGNO, KUWABARA, GUIMARÃES, 2008).

As CTS propõe uma formação interdisciplinar pautada em questionamentos que fundamentam os saberes, mas para que se alcance o proposto é necessário em primeira instância o conhecimento do manuseio de tais tecnologias, e isso tem esbarrado na falta de domínio que muitos profissionais da educação demonstram ter. Tal como afirma Moran (2000), o uso das tecnologias quebram paradigmas convencionais do ensino, os quais mantêm distância entre professores e alunos, caso contrário, daremos um verniz de modernidade à educação sem mexer no que realmente é essencial.

Aos que praticam a docência é impossível não perceber que os estudantes chegam à sala de aula munidos de informações que perpassam o contexto formal, o que acaba por provocar na escola a real necessidade de uma maior e melhor reestruturação de sua organização, solicitando, assim, que o professor, no intuito de acompanhar esta realidade, se aproprie, domine e compreenda minimamente este novo elemento socioeducacional. Essa necessidade é evidenciada quando nos deparamos com o dever de garantir ao estudante o que está proposto na BNCC, conforme aponta a competência geral de número cinco citada anteriormente. Diante disso, as CTS propõem também um envolvimento da sociedade nas decisões tomadas nas instituições de ensino que envolvem o contexto ao qual pertencem, assegurando a democracia no envolvimento de políticas educacionais que realmente possam ao menos mitigar os efeitos que a pandemia deixou.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

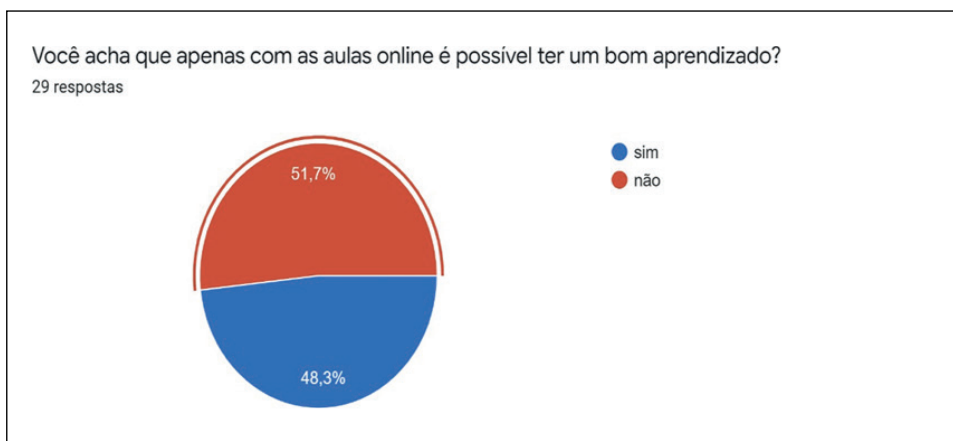
As incertezas, a insegurança e o medo permeiam a vida de professores, estudantes, pais e a sociedade como um todo, pois a necessidade de se retomar a normalidade é cada dia mais evidente, porém:

[...] Nesse caminho, o retorno às aulas suscita muitas incertezas quanto às demandas estruturais, pedagógicas e protocolares para receber os alunos no ano de 2021. Algumas destas demandas referem-se ao modelo de ensino que será oferecido em um momento no qual ainda nos encontraremos em distanciamento social (ALMEIDA; JUNG; SILVA, 2021).

Mais do que nunca, para enfrentar o “novo normal”, torna-se essencial esse enfoque no contexto educacional, precisamos de uma formação que provoque a criticidade, a fim de que enquanto cidadãos ajudem a propor possíveis soluções para problemas sociais, assim como esse que vivemos. Mas a grande divergência reside na forma como o ensino de ciências vem sendo trabalhado em sua maioria, de forma distante da realidade, afastando então os educandos dos problemas socioeconômicos e socioambientais. “Há que se promover um conhecimento mais amplo dos saberes científicos, considerando as suas implicações sociais e proporcionando a formação de um indivíduo ativo na sociedade, capaz de buscar soluções para os problemas sociais” (ANJOS; CARBO, 2020, p. 2).

Nessa perspectiva do enfoque CTS, com a realização de aulas que propiciem aos educandos um senso crítico em torno da realidade vivenciada, foi realizada uma pesquisa com os educandos, através do *google forms*, contendo duas questões, com o intuito de saber suas concepções acerca das aulas remotas e sua eficiência. Vale ressaltar que aqui foi assumida a postura de total imparcialidade no que diz respeito às respostas dadas, para não interferir nos resultados. Abaixo temos os gráficos com sua respectiva questão e percentual de respostas.

Gráfico 1 - Você acha que apenas com as aulas remotas, é possível ter um aprendizado eficiente?

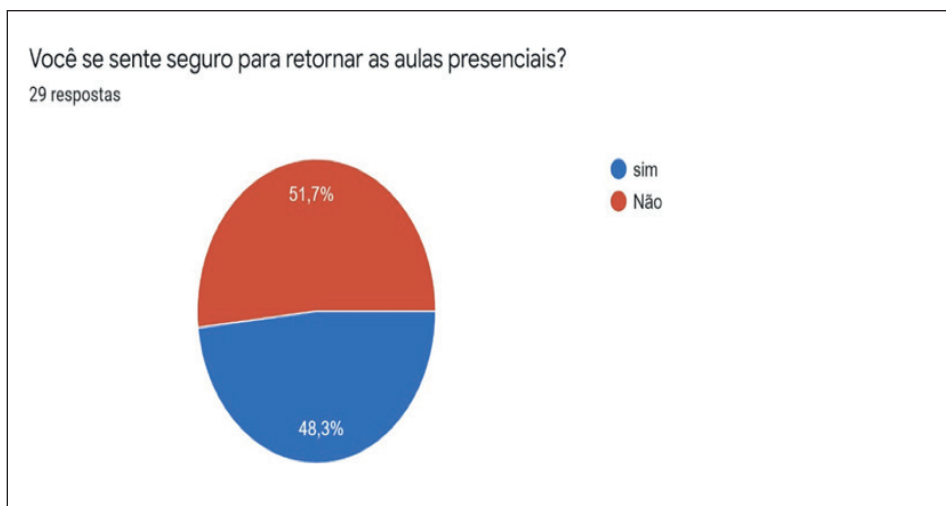


Fonte: A autora, 2020.

Constata-se, por meio das respostas obtidas, que há um percentual maior daqueles que não acreditam que a aprendizagem pode ocorrer através do ensino remoto.

Por outro lado, mesmo com a desconfiança na qualidade do ensino por meio de aulas *on-line*, os respondentes demonstram insegurança em relação ao retorno às aulas presenciais, como demonstra o gráfico 2.

Gráfico 2- Você se sente seguro para retornar às aulas presenciais?



Fonte: A autora, 2020.

Após os discentes responderem ao questionário, os gráficos com os percentuais respondidos foram apresentados aos estudantes e discutimos sobre essas questões, sobre como a presencialidade é relevante e mesmo que nossas aulas *on-line*, em grande parte, tenham sido produtivas, as aulas presenciais são essenciais para o processo educacional e até emocional, o que fica claro em declarações como: “Professora, sinto falta até de quando a senhora ficava brava com a gente” ou “Sinto falta do recreio”.

A socialização existente nos estudos presenciais é fator preponderante, muito mais evidenciado na pandemia em que o isolamento social foi necessário, para o equilíbrio da saúde emocional tanto de alunos como de professores.

Essa pesquisa não tem a pretensão de ser conclusiva em sua amostragem, e sim de produzir dados para que se estabeleça maiores discussões e reflexões sobre o novo conceito de se fazer educação e priorizar políticas públicas mais exequíveis que venham fortalecer o processo democrático, envolvendo os sujeitos inseridos nesse contexto educativo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da criticidade envolve conhecimento, experiência, envolvimento, questionamentos e sobretudo pesquisa. Analisar os acontecimentos que englobam o processo de ensino aprendizagem com enfoque nas ciências, tecnologias e sociedades, nos proporciona um olhar multi-plural e interdisciplinar, considerando-se a necessidade de investigar os fatos em todos os campos que o mesmo possa ter afetado e que efeitos estes produziram na sociedade.

A abrangência do uso das tecnologias, bem como sua inserção nos currículos proporcionaram, nos momentos de aulas remotas, uma análise mais crítica dos efeitos positivos e negativos dessa abrangência e no modo como isso vem sendo conduzido no processo de ensino aprendizagem dos estudantes. O que pode ser conclusivo aqui é o fato que esse movimento tecnológico irá abranger cada vez mais as propostas curriculares e que o olhar do ponto de vista das CTS é imprescindível para a produção de um diálogo crítico e colaborativo entre escola e sociedade.

Vivemos um mundo de constantes mudanças, onde tudo ocorre a uma velocidade impressionante o que acaba exigindo atitudes e um preparo que possa nos emoldurar a nova realidade vivenciada em sala de aula. Os moldes de ensino que a pandemia ditou nos faz refletir sobre a importância da apropriação das CTS como ferramenta de envolvimento nas decisões que conduzirão os próximos passos da educação nesse país.

Temos uma geração marcada por profundas mudanças tecnológicas, educacionais, emocionais, pois temos que considerar que os estudantes que retornaram para as salas de aula não são mais os mesmos de antes da pandemia. O desafio não se restringe só a apropriação do aprendizado, ele alcança o grande impacto causado nas questões emocionais, comprometendo as habilidades inter-relacionais e afetivas, tanto de professores como dos alunos. Nesse sentido, o retorno presencial deve ter como primeiro objetivo a promoção de um acolhimento significativo que possa ao menos mitigar os danos causados pelo isolamento social. A pandemia também deixou ainda mais evidente a desigualdade existente na educação, excluindo os mais vulneráveis que acabaram aumentando a estatística de abandono escolar.

Para que a educação seja, de fato, direito de todos, é preciso um comprometimento por parte do Estado, do Município, da família e da sociedade em geral, buscando uma atuação conjunta que objetive restabelecer e fortalecer os processos educativos com foco na recuperação integral do estudante, proporcionando-lhe uma recondução e condições para a inclusão e permanência na vida formativa.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA Patrícia Rodrigues de; JUNG, Hildegard Susana; SILVA, Louise de Quadros da. *Retorno às aulas: entre o ensino presencial e o ensino a distância, novas tendências*. Revista Práxis | Novo Hamburgo | a. 18 | n. 3 | set./dez. 2021.

ANJOS, Mirian Silva; CARBO, Leandro. *Enfoque CTS e a atuação de professores de Ciências*. Revista ACTIO – Docência em Ciências. ACTIO, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 35-57, set./dez. 2019.

BAUER, Martin W, Gaskell, George. (Orgs.) (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.

CHIZZOTTI, Antonio. (2003). *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*. Revista Portuguesa de Educação. Braga-PT, v. 16, n. 2, p. 221-236.

COMEGNO, Leonora Maria Antunes; KUWABARA, Izaura Hiroko ; GUIMARÃES, Orliney Maciel. *Contribuição do enfoque CTS para os conteúdos escolares de Química*. Curitiba: UFPR, 21 a 24 de julho de 2008. Curitiba/PR. XIV Encontro Nacional de Ensino de Química (XIV ENEQ), 2008. Disponível em: <<http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0048-1.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2022.

LINDENMAIER, Diogo de Souza et al. *A definição do tema no enfoque CTS: uma visão a partir de trabalhos do X ENPEC*. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Desktop/R0851-1.pdf>>. Acesso em: 04, out. 2022.

MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e o reencantamento do mundo: tendências na educação*. São Paulo, 2006.

SILVA, Francisco Thiago. *CURRÍCULO DE TRANSIÇÃO: UMA SAÍDA PARA A EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA*. Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá. Ano 13, vol. XXV, N. 1, Jan-Jun., 2020, pág. 70-77.

UNESCO. *Educação e Coronavírus – Quais são os impactos da pandemia?* Sae digital. Disponível em: <<https://sae.digital/educacao-e-coronavirus/>>. Acesso em: 29 set. 2022.

## GLOSSÁRIO DE FÍSICA E QUÍMICA EM LIBRAS

**Leyze Grecco**

Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática (PPGEN/ IFMT)  
<http://lattes.cnpq.br/2035561372151115>  
<https://orcid.org/0000-0003-0725-943X>

**Ana Paula Albonette de Nóbrega**

Mestrado em Ensino de Ciências da Natureza (PPGECN/UFMT)  
<http://lattes.cnpq.br/4226294573219622>  
<https://orcid.org/0000-0003-2329-9159>

**Valter Lenine Fernandes**

Doutorado em História Econômica pela Universidade de São Paulo - Programa de Pós-Graduação em História (PPGH-UFRGS e PPGEduc – IFSul) Docente do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense  
<http://lattes.cnpq.br/8709945945282466>

**RESUMO:** O presente texto apresenta uma pesquisa que teve como objetivo elencar e produzir um glossário dos conceitos de Física e Química em Libras. A Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, por meio da Lei 10.436/02, regulamentada pelo Decreto 5.626/05, que a inclui como disciplina curricular. O aporte teórico constituiu-se em Lacerda (2009), Vygotsky (2003), Vargas (2011), Reis e Silva (2012). Adotou-se uma metodologia de pesquisa qualitativa. Os sujeitos participantes da pesquisa foram intérpretes de Libras e estudantes surdos matriculados na unidade escolar e o instrumento de pesquisa adotado foi um questionário semiestruturado. A validação do glossário será fundamentada na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, com apoio do CASIES/MT (Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial de Mato Grosso). A expectativa da construção do Glossário é associar o sinal e o seu significado para compreensão dos fenômenos físicos e químicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Libras. Estudantes Surdos. Física. Química.

### 1 INTRODUÇÃO

De acordo com Lacerda (2009), quando se opta pela abordagem bilíngue são necessários certos cuidados que visem garantir a possibilidade de acesso à língua em seu funcionamento pleno. Nesta perspectiva, Vygotsky (2003) afirma que o relacionamento entre pensamento e linguagem é necessário para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual. O autor argumenta que o conhecimento é formado a partir da relação com o mundo exterior, e que a linguagem exerce função primordial na aquisição deste. De acordo com Chassot (2013, p. 32), “a ciência pode ser considerada uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o mundo natural”, portanto, a partir desta compreensão, o ensino para o estudante surdo precisa da utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras).



Neste contexto, a presença do intérprete é necessária na construção do ensino, possibilitando ao estudante a formação de um cidadão crítico que possa participar na tomada de decisões de sua sociedade. Do mesmo modo, entendemos que os docentes são os agentes principais na formação do sujeito crítico. A relação docente-intérprete-estudante possui vários elementos implícitos que tornam esta relação complexa.

Em entrevistas realizadas com alguns intérpretes de Libras da cidade de Campo Grande Vargas, (2011), foram notáveis as dificuldades apresentadas por eles para interpretar alguns conceitos de Ciências, em particular da Física. Isso se constitui em um problema para o ensino de quaisquer disciplinas escolares, porque não existem sinais específicos para vários conceitos e os que existem acabam causando certa confusão em função daquilo que os estudantes já conhecem do cotidiano, ocasionando, muitas vezes, a redução do significado/sentido daquilo que o estudante, venha a se apropriar.

Para nortear a pesquisa, usamos os pressupostos da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1994). Esse autor afirma que a relação do indivíduo com o mundo é sempre mediada por alguém ou por algum instrumento ou signo. Para ele, os processos mentais superiores têm origem nos processos sociais, ou seja, só a partir da socialização que o sujeito se torna capaz de se desenvolver cognitivamente. Nesse sentido, as relações sociais ajudam a desenvolver as funções superiores por meio dos instrumentos e signos, em que ambos são usados como mediadores para as interações entre os seres humanos, mas também para a interação deles com o mundo.

A pesquisa aqui apresentada tem como objetivo elencar e produzir um glossário de conceitos de Física e Química em Libras. Para tanto, buscou-se inteirar sobre o conhecimento dos professores sobre o trabalho com estudantes surdos e com a Libras, identificar as maiores dificuldades dos intérpretes durante as aulas de física e química, reconhecer as dificuldades de estudantes surdos durante estas aulas e levantar conceitos da área da Física e da Química que não possuem sinalização oficial em Libras.

## **2 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO PARA ESTUDANTES SURDOS**

Segundo Reis e Silva (2012), a educação para surdos no Brasil teve início no segundo império, com a Lei 839, assinada por D. Pedro II, em 26 de setembro de 1857. Nessa época, é fundada a primeira escola para surdos, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM), atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – (INES). O Instituto Nacional de Surdos-Mudos utilizava a língua de sinais e o alfabeto datilológico (alfabeto manual) na mediação do conhecimento.

De acordo com Merleau-Ponty (1994), a consciência de “mim mesmo” como sujeito me obriga a reconhecer a presença e a existência de outros sujeitos no mundo. Nenhum “eu” pode existir sem referência a um “você”, sem referência a um “outro” e sem referência a um mundo no qual o “eu” compartilha experiências com os “outros” sujeitos. O mundo é

o lugar onde se fundem os horizontes, cada subjetividade constrói as suas experiências no mundo e é o mundo que dá sentido às experiências do sujeito.

Considerando a frase “O mundo é um lugar onde se fundem os horizontes”, o ensino das Ciências Naturais deverá propiciar a todos os cidadãos os conhecimentos e oportunidades de desenvolvimento de capacidades necessárias para se orientarem nesta sociedade complexa, compreendendo o que se passa à sua volta, tomando posição e intervindo na sua realidade, o estudante surdo é um sujeito capaz de experienciar e compartilhar as suas próprias experiências. Para o docente ensinar o estudante surdo, é imprescindível o conhecimento da Libras ou o acompanhamento do intérprete de LP/ Libras. O ensino das Ciências Naturais é um grande desafio, pois demanda uma relação harmoniosa entre docente-intérprete-aluno.

Com isso, suponho que a formação do docente em Libras, o conhecimento do intérprete na área de ensino das ciências naturais e a adaptação do aluno surdo neste processo de ensino aprendizagem sejam influenciadores na construção do currículo. As reflexões sobre a construção do mesmo são pertinentes diante da discussão das políticas públicas inclusivas dos alunos surdos.

### **3 DESENVOLVER DA PESQUISA**

Como mencionado, a pesquisa será de base qualitativa e propusemos utilizar de estudo de caso. Assim sendo, quando se trata do sujeito, levam-se em consideração suas particularidades. Tais pormenores não podem ser traduzidos tão somente em números quantificáveis, Bogdan (1994). O estudo de caso foca um fenômeno no interior de um dado contexto, compreendendo o que há de particular no fenômeno e o que é determinado pelo contexto. Sendo assim, a pesquisa se orienta pela combinação de diferentes técnicas que permitem uma compreensão da realidade estudada.

Por isso, recorreremos à realização de questionários que, segundo Boni e Quaresma (2005), é a que combina perguntas abertas e fechadas, na qual o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Também realizar-se-á as entrevistas, considerando-as instrumentos valiosos para a investigação qualitativa, permitindo que o pesquisador obtenha material minucioso e profundo sobre uma questão de estudo, em particular sobre aspectos que não são capturáveis pela observação direta do fenômeno.

Para tratar da análise de dados, utilizaremos a análise de conteúdos, sendo esta técnica a que mais se adequa à proposta de trabalho. A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

O presente estudo tem por objetivo elencar uma série de conceitos físicos e químicos para compor um glossário com a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Tal necessidade foi percebida durante a prática pedagógica dos docentes destas disciplinas, pois, muitas vezes, termos e conceitos específicos não têm a sinalização em Libras.

A pesquisa está sendo articulada de acordo com os seus objetivos específicos. A primeira etapa visa identificar a formação acadêmica dos docentes e intérpretes que atuam nas turmas de Ensino Médio da Escola Estadual Liceu Cuiabano “Maria de Arruda Müller” (Liceu Cuiabano).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi elaborado, como instrumento de coleta de dados, um formulário autoaplicável. O *link* foi enviado aos professores e intérpretes do Liceu Cuiabano através do grupo de *WhatsApp* oficial da escola. Um total de 83 (oitenta e três) profissionais integra o grupo, porém, apenas 28 (vinte e oito) profissionais responderam ao formulário.

Ao analisar as respostas, a formação acadêmica dos profissionais é bem variada, sendo 6 (seis) formados em Língua Portuguesa, 5 (cinco) formados em Matemática, 3 (três) formados em Geografia, 3 (três) formados em Física, 2 (dois) formados em História, 2 (dois) formados em Filosofia, 2 (dois) formados em Biologia, 1 (um) formado em Língua Inglesa, 1 (um) formado em Artes, 1 (um) formado em Educação Física, 1 (um) formado em Sociologia e 1 (um) formado em Química.

Dentre todos estes professores, 26 (vinte e seis) já tiveram ou têm estudantes surdos em suas turmas. Isto indica a necessidade de um maior cuidado com o conhecimento da Libras. Porém, apenas 10 (dez) destes professores já fizeram algum curso de Libras. Os professores indicam que as maiores dificuldades no trabalho com estudantes surdos estão na falta de conhecimento em Libras e na falta de ferramentas para a efetivação do trabalho.

A segunda etapa da pesquisa foi identificar as dificuldades encontradas pelos estudantes surdos e intérpretes durante o processo de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais. No Liceu Cuiabano, trabalhavam 4 (quatro) intérpretes no ano letivo de 2021, destes, 2 (dois) foram entrevistados. As entrevistas foram realizadas a partir da plataforma Google *Meet* e foram gravadas para que a análise fosse feita com mais cuidado.

Ao serem questionados sobre quais conceitos da área da Física apresentam maior dificuldade na tradução, os intérpretes de Libras indicaram: Inércia, 2ª e 3ª Lei de Newton, Força resultante, Massa, Potência e Trabalho. Já na área da Química, os conceitos enumerados foram: Elétron, Prótons e Nêutrons, Estabilidade de Cargas, Íons, Cátions, Ânions, Camadas e Subcamadas da eletrosfera.

As análises dos questionários e entrevistas, possibilitaram a organização de conceitos de Física e de Química que não têm sinalização em Libras. Os mesmos foram usados para a composição dos Glossários, que serão validados pelos estudantes surdos que frequentam o CASIES e o Liceu Cuiabano.

Os conceitos selecionados da área de conhecimento da Física são: Trabalho, Gravitação Universal e Potência e os conceitos definidos para a área de conhecimento da Química foram: Oxidação, Redução e Modelo.

#### 4.1 Construção dos glossários

Em posse dos conhecimentos obtidos com as entrevistas, análises, estudos, entre outros, intérpretes de Libras, professora surda e estudantes surdos foram convidados a construir a sinalização dos conceitos selecionados.

Para tanto, os conceitos foram explicados aos estudantes surdos e eles elaboraram a sinalização que fizesse mais sentido de acordo com o que puderam aprender. Em seguida, apresenta-se os sinais construídos.

Figura 1 – Sinalização: Glossário de Física



Fonte: Os autores, 2021.

Figura 2 – Sinalização: Glossário de Física



Fonte: Os autores, 2021.

Figura 3 – Sinalização: Glossário de Física



Fonte: Os autores, 2021.

Figura 4 – Sinalização: Glossário de Química



Fonte: Os autores, 2021.

Figura 5 – Sinalização: Glossário de Química



Fonte: Os autores, 2021.

Figura 6 – Sinalização: Glossário de Química



Fonte: Os autores, 2021.

Figura 7 – Sinalização: Trabalho



Fonte: Os autores, 2021.

Figura 8 – Sinalização: Gravitação Universal



Fonte: Os autores, 2021.

Figura 9 – Sinalização: Gravitação Universal



Fonte: Os autores, 2021.

Figura 10 – Sinalização: Potência



Fonte: Os autores, 2021.

Figura 11 – Sinalização: Potência



Fonte: Os autores, 2021.

Figura 12 – Sinalização: Potência



Fonte: Os autores, 2021.

Figura 13 – Sinalização: Potência



Fonte: Os autores, 2021.

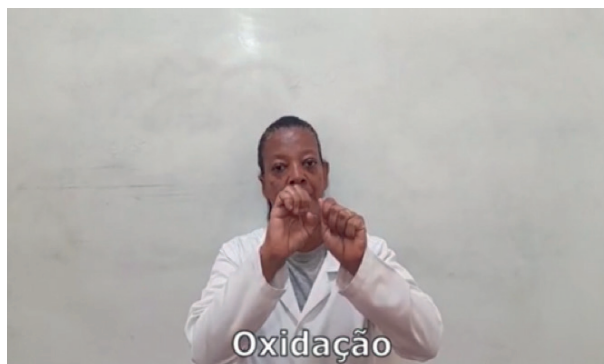


Figura 14 – Sinalização: Potência



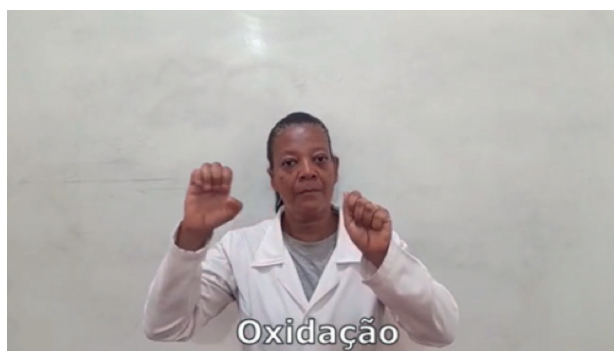
Fonte: Os autores, 2021.

Figura 15 – Sinalização: Oxidação



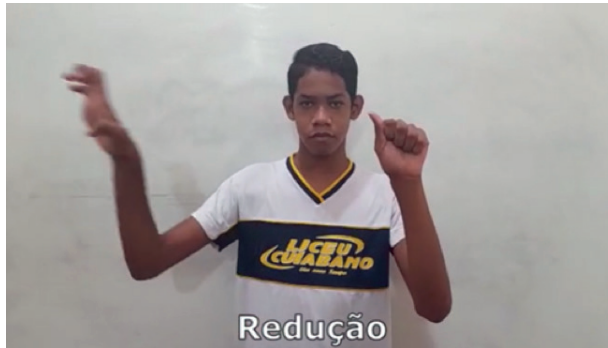
Fonte: Os autores, 2021.

Figura 16 – Sinalização: Oxidação



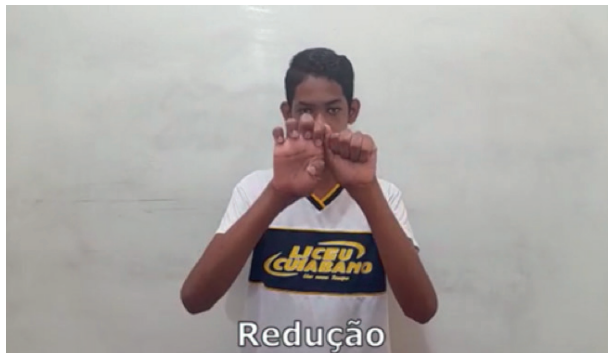
Fonte: Os autores, 2021.

Figura 17 – Sinalização: Redução



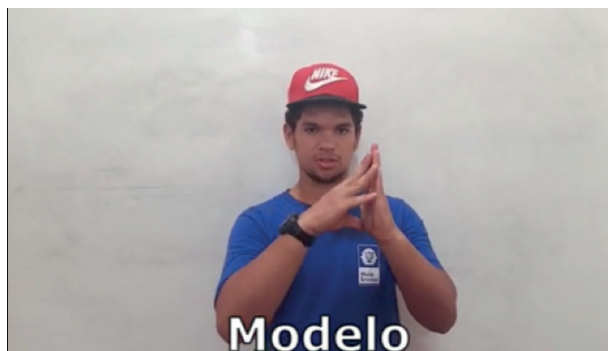
Fonte: Os autores, 2021.

Figura 18 – Sinalização: Redução



Fonte: Os autores, 2021.

Figura 19 – Sinalização: Modelo



Fonte: Os autores, 2021.

Figura 20 – Sinalização: Modelo



Fonte: Os autores, 2021.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se propor ao docente da área de ensino de Ciências Naturais uma reflexão construtiva sobre a importância da inclusão do estudante surdo e a valorização do intérprete diante o processo de ensino e aprendizagem. Deseja-se, ainda, despertar interesse por parte do docente do ensino médio em aprofundar o entendimento da Libras, facilitando a aplicação de recursos metodológicos no ensino das Ciências Naturais.

A expectativa da construção do Glossário Ilustrado, para ouvintes e surdos, possui as definições dos conceitos com seus respectivos sinais, com o objetivo principal apresentar as definições associadas aos sinais, para que seja mais fácil o surdo associar o sinal e o seu significado. Além disso, ele possui figuras que ajudam na visualização de algumas situações que envolvem os fenômenos físicos.

## AGRADECIMENTOS

Somos gratos a todos que participaram desta pesquisa, seja como sujeitos nas entrevistas, seja auxiliando na construção dos glossários, em especial, agradecemos às professoras Dalva de Oliveira Santana e Mariluci dos Santos Reis e Silva, aos alunos Felipe da Silva Ponce Moraes e Ângelo Brito Souza Cruz.

## REFERÊNCIAS

BONI, Vânia; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 2 n. 1 (3), janeiro-julho, 2005, pp. 68-80.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Maria J. Alves, Sara dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais. Brasília, 2002.

CHASSOT, Attico - *Diálogo de Aprendentes*. In: SANTOS, Wilmar Luiz Pereira; MALDANER, Otávio A. (organizadores) - “Ensino de Química em Foco.” Publicado pela Ed. Ijuí em 2013, páginas 23-50.

CHIZZOTTI, Antonio - *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8ª edição. Publicado por Cortez, São Paulo, 2006.

BRASIL. *Decreto nº 5626*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, 22. Dez. 2005.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de - *O intérprete de língua Brasileira de Sinais: Investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental.* Publicado pela Editora Mediação, Porto Alegre, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice - *Fenomenologia da percepção*. Traduzido por Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Publicado por Martins Fontes, São Paulo, 1994

REIS, Esilene dos Santos.; SILVA, Lucicléia Pereira da. *O ensino das ciências naturais para alunos surdos: concepções e dificuldades dos professores da escola Aloysio Chaves – Concórdia/PA. Revista do EDICC (Encontro de Divulgação de Ciência e Cultura)*, v. 1, out. 2012. Disponível em: < <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/edicc/article/view/2312/2362> >. Acesso em: 11 nov 2021.

SILVA, Lucicléia Pereira da - “O ensino das ciências naturais para alunos surdos: concepções e dificuldades dos professores da escola Aloysio Chaves – Concórdia/PA.” Publicado na Revista do EDICC (Departamento de Educação/UNESP-Rio Claro)

# QUEM SOU EU? PERGUNTA A ELA - O PAPEL DA AVÓ NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

**Camila Collpy Gonzalez Fernandez**

Doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Professora Titular do Instituto Federal de São Paulo  
lattes.cnpq.br/0291046608514693  
<https://orcid.org/0000-0002-9753-7191>.

**RESUMO:** Este artigo visa discutir o papel das imigrantes bolivianas em São Paulo na manutenção da identidade cultural, toma como foco as ações cotidianas e possui como método a História Oral. É resultante de um fragmento da tese de doutorado, que investigou a imigração boliviana em São Paulo, analisando contextos sociais, políticos, econômicos e culturais que motivaram o deslocamento, por meio de histórias individuais e coletivas. Sob a ótica da História Cultural são analisadas as manifestações tradicionais realizadas e apresentadas pelos imigrantes e seus descendentes que vivem em São Paulo. No dia a dia, observa-se como lidam com os afazeres domésticos e com o trabalho, como se comportam nos momentos de festa e datas comemorativas, a importância da religião e a educação dos filhos fora do país de origem. Essas imigrantes bolivianas nos trazem novas inquietações para o processo de imigração e abrem novas percepções, uma vez que estão se fixando em São Paulo, matriculando seus filhos nas escolas públicas, utilizando os mesmos serviços e espaços de lazer, a rua, a praça, os *shoppings* que os brasileiros. Se as mães são identificadas enquanto estrangeiras, os filhos nascidos em território nacional, brasileiros, também o são.

**PALAVRAS-CHAVE:** gênero, imigração, cotidiano e identidade.

## 1 IMIGRAÇÃO BOLIVIANA EM NÚMEROS

O conturbado contexto econômico e social que a Bolívia vem apresentando desde 1952 com movimentos sindicais, revoltas populares, cortes de benefícios sociais, greves e instabilidade de empregos promove a crescente emigração. Segundo dados do CEPAL/CELADE, em 1999, cerca de 20% da população boliviana já vivia fora de seu país.

Pode-se observar em estudos (IBGE, 2006, apud XAVIER, 2010), um crescente aumento de bolivianos residentes no Brasil, no período compreendido entre 1938 a 1969. Destaca-se que nas décadas de 1930 e 1940 entraram 261 imigrantes, enquanto que entre 1950 e 1951, esse número foi de 855. Já em anos anteriores, em 1947, foram 256, em 1948, um total de 306 e, em 1949, apenas 129. Nos anos seguintes, os números diminuem, chegando a 1969 com 45 registros.

De acordo com o CELADE (Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía de 2006), os registros de chegada de imigrantes bolivianos no país seguem um fluxo pouco expressivo nas primeiras décadas do século XX, intensificando-se a partir de 1970 quando

os dados apresentam 10.712 bolivianos residindo no Brasil, seguido por 12.980 em 1980, 15.691 em 1990 e 20.398 em 2000 (XAVIER, 2010).

Complementando essa análise com os dados do Censo Demográfico de 2000 (XAVIER, 2010) referente aos bolivianos que residiam no Brasil até o momento, 1.893 (de um total de 20.387 recenseados em 2000) chegaram ao país entre 1950 e 1969.

A presença boliviana em São Paulo tem maior visibilidade a partir dos anos 50, registros de intercambistas do programa cultural Brasil-Bolívia, quando muitos imigrantes aqui desembarcaram para estudar, mas com o término dos estudos iniciaram suas atividades laborais e posteriormente especializações. O acordo bilateral realizado entre o Brasil e a Bolívia propiciou essa entrada de estudantes e profissionais liberais. Mas, somente em 1980, esse fluxo se intensificou, apresentando 1360 bolivianos na década de 80 (XAVIER, 2010).

Esse convênio bilateral foi firmado em 1958 e fez parte de um conjunto de acordos entre Brasil-Bolívia com objetivos diversos – como resolver questões em torno da exploração de petróleo, pendências na demarcação de limites entre os países, na área de transporte ferroviário, comércio, promover o intercâmbio cultural, entre outras medidas – denominado Ata de Roboré. Além disso, Andrade (2004) mostra que, já no início da década de 1950. Também houve um projeto de cooperação científica Brasil-Bolívia na área de física, revelando que o histórico de acordos entre os dois países pode ser ainda mais amplo. Em trabalhos sobre a ocupação de uma das áreas da fronteira Brasil-Bolívia (o caso do estado do Mato Grosso do Sul), Manetta (2009) indica também a existência de intercâmbios comerciais entre os dois países na década de 1960, relacionados especificamente às áreas fronteiriças, embora não explicita se existiram. (XAVIER, 2010. p. 44).

O fluxo feminino também se intensifica a partir dos anos 80 (SILVA, apud BAENNINGER, 2012) com a crescente demanda por mão de obra das oficinas de costura, que empregam 80% do total de imigrantes bolivianos que aqui chegam. Pode-se falar em um início da feminização da imigração, “o atual contexto dos fenômenos migratórios obriga a construção de novos olhares e perspectivas” (MOROKVASIC; EREL, 2003, p.15). As mulheres não são mais invisíveis, ou apenas acompanhantes nos processos migratórios, em Corumbá (MS) as mulheres sempre apresentaram fluxos iguais ou superiores aos homens. Concentrando-se na área do comércio, segundo PERES e BAENNINGER (2011), as redes femininas são identificadas.

## **2 O PAPEL DA MULHER, MÃE E AVÓ, NA IDENTIDADE CULTURAL DOS FILHOS**

A história das mulheres não é só delas, é também aquela da família, da criança, do trabalho, da mídia, da literatura. É a história do seu corpo, da sua sexualidade, da violência que sofreram e que praticaram da sua loucura, dos seus amores e dos seus sentimentos (DEL PRIORE, 1997, p.7).

Num contexto de migração em que o deslocamento se faz presente, o imigrante traz consigo seus valores, costumes, tradições, sua identidade. Porém esses valores estão desconexos com a nova realidade encontrada no país destino.

De acordo com a pesquisa, é no núcleo familiar, no dia a dia, que os pequenos gestos e atitudes aprofundam as formas de transmissão cultural, sejam elas expressas na fala, no comportamento dos pais, nas tradições passadas pelos mais velhos, nos hábitos culinários, nas cantigas, nas festas. É com esses signos que o indivíduo se reconhece como parte de uma sociedade (FERRY, 2010).

Para viabilizar a discussão acerca das temáticas de manutenção da identidade cultural, instrumentalizou-se a coleta de depoimentos de imigrantes bolivianos radicados em São Paulo, desde 1979, mãe e filho. Moradores do bairro da Freguesia do Ó, um adulto jovem, de 31 anos, brasileiro, filho de bolivianos, formado em Sistemas de Informação, que trabalha em uma empresa de TI no Jardim América com desenvolvimento de lojas virtuais. E sua mãe, uma senhora boliviana, do departamento de Cochabamba, de 61 anos de idade, que se formou professora na Bolívia. Hoje, dona de casa e que mantém com fervor as tradições de seu povo.

No trecho a seguir, a depoente demonstra a preocupação com a união familiar, pai e mãe sempre juntos na formação dos filhos.

[...](sic) Eu me casei e vim pra cá, aqui não trabalhei. Me formei professora na Bolívia, aqui não trabalhei como professora. Nós tivemos um restaurante, também fabricamos sorvete. Eu sempre trabalhei em casa para ficar perto dos meus filhos. Mas meu marido sempre teve a oficina dele. Oficina de funilaria de carros que sempre foi em casa ou bem próxima de nossa casa.

Estudos realizados pelo ECLAC (2007), a respeito do número de horas que mulheres e homens dedicam ao trabalho familiar não remunerado, demonstram que as mulheres dedicam muito mais tempo do que os homens ao trabalho familiar. Os estudos revelaram que as bolivianas dedicam cerca de 35 horas por semana ao trabalho não remunerado e os homens apenas 9 horas, já que se dedicam mais às atividades econômicas remuneradas (42 horas semanais), e as mulheres, 26,6 horas. Porém ao somar-se as horas destinadas às atividades remuneradas e não remuneradas percebe-se que a jornada semanal das mulheres é mais longa.

No próximo trecho, observam-se os traços da identidade boliviana presentes no cotidiano da família e identificados pelo descendente:

[...](sic) Mas aqui em casa só cultura boliviana, comida, música. Meus pais sentem saudade e gostam da cultura boliviana, então em casa era só o que tinha. Acho que por ser mais raro e a cultura brasileira estava disponível. E eu acabei adquirindo gostos antigos, alguns jovens bolivianos não conhecem. Acho que podem ter vindo da barriga da minha mãe, porque ela já veio grávida de mim da Bolívia. Acho que a gente sente, eu acabei que tenho uns gostos diferentes. Hoje eu acho mais rápido a letra de uma música, mas antes às vezes levava um ano para eu saber a letra toda. Tinha a impressão que conhecia e ia atrás. Sempre tentando não deixar de lado o estrangeiro. Até meus erros na escola eram porque eu aprendi as primeiras palavras em espanhol. Meu pai sempre alugava um local para não se afastar da família tendo um local para morar e trabalhar.

Quando perguntado sobre o primeiro idioma que aprendeu, o depoente mencionou que foi o espanhol, com sua mãe. Comenta também que quando era criança seus pais falavam algumas palavras em quéchua para esconder algo dele e de seus irmãos, mas que, hoje, não mais, pois já entendem.

Comenta a maior identificação e liberdade de falar em espanhol com a mãe, conforme segue: (sic) “Quando criança tinha um bloqueio de falar em espanhol com meu pai. Depois de crescer e me sentindo mais à vontade, passei a falar em espanhol com ele também”. O idioma é um sistema simbólico capaz de organizar a percepção de mundo do indivíduo e é um diferenciador por excelência, traz a identificação com o grupo e as raízes da família à qual pertence (SILVA, 2005a).

### 3 TRABALHO DOMICILIAR E FILHOS

A depoente comenta que com tantos afazeres domésticos e o trabalho domiciliar para melhorar a renda, sobrava-lhe pouco tempo para repassar a cultura boliviana para seus filhos, como segue: (sic) “A cultura, as danças, só. Não tinha muito tempo para dedicar aos filhos, sempre com muito trabalho”. Mas com a idade e a chegada da neta, o tempo mudou. “Tenho mais tempo para ficar com ela, não quero que ela faça nada, quero brincar. Não posso ver uma criança chorando que já penso nela e choro também”. A depoente aguarda todos os dias a neta chegar da escola e, enquanto sua filha não chega para buscá-la, oferece-lhe o jantar, brinca, ensina espanhol, músicas e danças bolivianas. (Sic) “A minha sobrinha fala algumas coisas em espanhol e dança e canta muito bem, alguns bolivianos quando a veem pensam que ela é boliviana.”

Segundo Debert (1999, p.8), as mulheres na velhice sofrem por já não serem mais produtivas, não poderem gerar filhos e criá-los, experimentam uma situação de dupla vulnerabilidade, com o peso somado de dois tipos de discriminação – como mulher e como idosa. Porém, o que se identifica na pesquisa é a importante presença da avó boliviana no cuidado com as crianças e manutenção da herança cultural das outras gerações.

Willians (1993, p.6, apud Escosteguy, 1999, p.21) apresenta a definição de cultura, no que diz respeito à sua abrangência e qualificação e refuta de imediato qualquer concepção



elitista. O autor enfatiza também que uma cultura genuinamente “comum” somente seria possível num contexto de comunidade. E destaca a importância das gerações passadas para as futuras que, mesmo sem perceber, reproduzem aspectos de caráter social e cultural da vida cotidiana em suas novas estruturas (WILLIANS, 1989a, p.49).

O filho fala de projetos futuros nos quais pensa em utilizar todo o aprendizado e a experiência de vida de sua mãe.

(sic) Tenho vontade de montar uma empresa e não quero descartar a cultura boliviana nesse aspecto. Não quero usar a minha mãe, mas todo o conhecimento dela. Acho que não se pode perder. Hoje com a curiosidade pela culinária diferente e a situação financeira dos moradores de São Paulo, eu acho que daria muito certo. Nós tivemos o restaurante por 8 anos. A parte técnica de cozinhar não entendo, mas os eventos, a cultura eu entendo.

Segundo Jung (1990, p.239), “cada mãe contém a filha em si mesma e cada filha contém a mãe”, assim como “cada mulher se projeta recuando na mãe e avançando na filha”. No caso pesquisado, trabalha-se com a relação de mãe e filho, mas as representações se dão da mesma maneira. Os conhecimentos tradicionais, os costumes e hábitos cotidianos da mãe estão presentes na educação e forma de ver o mundo do filho, formando sua identidade híbrida.

## 4 FESTIVIDADES

Nos momentos de festa e manifestações religiosas, o imigrante demonstra suas raízes culturais, valoriza as tradições e os costumes de seus antepassados e anseia que seus descendentes o façam da mesma maneira.

O dia de Finados (2/11) é um exemplo marcante nessa família. As preparações começam no dia de todos os Santos (1/11) quando todos se preparam para receber as almas defuntas, que vêm visitar os vivos. “Essa festa na Bolívia coincide com a troca das estações, da seca para as chuvas, indicando descanso e crescimento”(…) essa festa expressa a preocupação do povo andino com a fertilidade e a boa vida na terra (SILVA, 1997. p. 225).

A mãe comenta:

(sic) Ah! As festas de finados, dos mortos, isso eu faço. Faço as comidas, ponho as frutas que a minha mãe gostava, que o meu pai gostava, os doces, tudo o que meus pais gostavam. Faço os bonequinhos na forma de pessoas como eles. Arrumo tudo, ponho a santa as velas. E não deixo ninguém comer, monto a mesa para eles.

A mesa montada para receber as almas se chama Tumba ou Altar de Todos os Santos, com os alimentos e as bebidas que os antepassados preferiam em vida. Alguns elementos são indispensáveis como as velas, a chicha, as frutas, balas e folhas de coca. Encontramos também cerveja e pães antropomórficos na forma de homens, mulheres e

zoomórficos, animais representando os bens que o finado possuía em vida. Elementos religiosos também estão presentes: a Santa, a cruz e a escada que facilita a subida da alma de volta para o céu.

O filho percebe as tradições familiares e a presença da fé católica, acredita que com o tempo e a ausência dos pais dará mais valor a cada uma delas, conforme segue:

(sic) Coisas que são realmente relacionadas a religião, como a fé, como acreditar na Santa, o dia de finados. Eles acham muito importante e eu acredito que quando eles faltarem eu vou fazer e vou dar mais valor a tudo isso. Hoje fico mais acomodado porque vejo que minha mãe faz. Mas me lembro de criança quando ela arrumava a mesa toda e com vários tipos de comida e não deixava a gente mexer. Outras coisas peculiares de manhã minha mãe nos acordava com gemada de cerveja preta. E nos aniversários minha mãe sempre fazia um prato que eu gostava muito, sopa de maní<sup>1</sup>;

E depois quando adolescente eles resgataram muita coisa para colocar no restaurante. Até a forma de confraternizar com os clientes no carnaval com as bisnagas de água. E o balanço. Meu tio ia tocar e confraternizar com os amigos.

Quanto mais inserido no contexto social, quanto maior o grau de reconhecimento e identificação cultural, mais próximo o indivíduo estará do seu território, esteja ele no país de origem ou não.

Alguns exemplos dessas aproximações culturais, entre costumes e tradições de brasileiros e bolivianos, podem ser notados nas festas devocionais, nas festas de carnaval e até mesmo no uso de símbolos (SILVA, 2005a, p.77-83). Como a Llama Branca, sacrificada à Pachamama, na ocasião do plantio, aparecendo como mediação entre a morte e a vida. Da mesma forma que o boi encontrado nos Bois-bumbás de Parintins e nos Bumba-meu-boi da região nordeste.

Conceitos de territorialidade e poder também podem ser discutidos sob a ótica do imigrante, pois as buscas constantes pela mobilidade econômica e pelo reconhecimento social fazem parte do contexto de qualquer emigração, o significado simbólico do “Fazer a América” se faz presente.

Nessa família, percebe-se claramente a importância da religião, o pai e a mãe participam e organizam as novenas à Nossa Senhora de Copacabana e à Virgem de Urkupiña.

(sic) Eu participo das festas, por exemplo, a de Nossa Senhora de Copacabana que é em Agosto, que tem que fazer novenas. Começa em novembro e vai até agosto. Recebo a Santa da igreja da Paz, vem o padre fazer a missa aqui. E, às vezes, até alugo um salãozinho.

---

1 Sopa de Maní, ou sopa de amendoim, especialidade de Cochabamba, bem como a tradicional bebida fermentada de milho, a Chicha.

A mobilidade econômica no país destino pode até se concretizar, como no caso dessa família, porém o reconhecimento social se torna mais difícil já que, no Brasil, todos são vistos como estrangeiros. As estratégias traçadas por esses imigrantes se dão no fato de romper com o anonimato, voltar-se para seus grupos e através da recriação de valores culturais, como é o caso dos presterios<sup>2</sup>, das relações de apadrinhamento entre os compatriotas estabelecidas no âmbito religioso, de trabalho, popular e na vida familiar. São valores trazidos do país de origem e que o imigrante não está disposto a negociar para a formação de uma identidade híbrida (SILVA, 1997). Percepção do depoente acerca do reconhecimento social na comunidade boliviana, (sic) “Os meus pais são muito antigos aqui. E os mais antigos que estão ativamente nas comunidades os conhecem e nos recebem em família. É muito bom”.

Esse artigo pretendeu destacar a importância da presença feminina (mãe) que, com seu trabalho e dedicação na educação de seus filhos, atua firmemente nos processos de manutenção da identidade boliviana no cotidiano de uma família imigrante, deixando suas marcas, seus valores, hábitos e costumes em seus descendentes e na cidade de São Paulo.

## REFERÊNCIAS

BAENINGER, Rosana e PERES Guimarães, Roberta. *Espaços Migratórios na Fronteira: Imigração Boliviana e Gênero*. Trabalho apresentado no IV Congresso Paraguaio de População da Associação Paraguaia de Estudos de População. Assunção, 14 a 16 de novembro de 2011 (NEPO/UNICAMP).

BAENINGER, Rosana. *Imigração Boliviana no Brasil*. Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012.

BALAGO, Rafael. *Hoje os bolivianos investem em São Paulo*. Revista Folha de São Paulo. São Paulo, 21 a 27 de abril de 2013.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Acordo sobre Regularização Migratória Brasil-Bolívia*. Disponível em: <[http://www.mte.gov.br/trab\\_estrang/acordo.pdf](http://www.mte.gov.br/trab_estrang/acordo.pdf)>. Acesso em: 03 maio 2013.

CELADE - Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía. “*Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: información sociodemográfica para políticas y programas*”. Santiago del Chile, 2006. Disponível em: <<http://www.eclac.org>>. Acesso em: 10 set. 2011.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.201-203.

DEBERT, Guita Grin. Gênero em Gerações. In *Cadernos PAGU*. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP 1999: vol. 13, p.8.

DEL PRIORE, Mary. *História do Cotidiano*. São Paulo: Contexto, 1997.

ECLAC - UN Economic Commission for Latin America and the Caribbean. 2007.

---

2 Presterio: um festeiro que é escolhido para organizar uma festa, como forma de agradecer a uma santa ou um santo de sua devoção uma graça alcançada (SILVA, 2005, p.36).

ESCOSTEGUY, Ana Carolina Damborirema. *Cartografia dos estudos culturais*: Stuart Hall, Jesus Martín – Barbero e Nestor Garcia Canclini: Tese de doutorado apresentada à ECAUSP em Ciências da Comunicação. SP: USP, 1999.

Estatísticas para la Equidad de Género: Magnitudes y Tendencias en América Latina (Santiago). In: Versão portuguesa: Igualdade no Trabalho: Enfrentar os desafios. *Relatório Global de Acompanhamento da Declaração da OIT relativa aos Direitos e Princípios Fundamentais no Trabalho*. Disponível em: <[http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/igualdade\\_07.pdf](http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/igualdade_07.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2013

FERRY, Luc. *Famílias, amo vocês*: política e vida privada na época da globalização. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

FREITAS, Sonia Maria. *História Oral*. São Paulo: Humanitas, 2002.

FREITAS, Sonia Maria. *História Oral*: Possibilidades e Procedimentos. São Paulo: LTC, 2002.]

GASKELL, George. *Entrevistas individuais e grupais*. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes, 2004.

HALL, Stuart. *A Questão da Identidade Cultural*. Textos Didáticos. N.18; fev. 1998.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11.ed., 1. reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2000*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 5 Ago. 2021.

JUNG, Carl Gustav in Bassoff, Evelyn. *Mães e Filhas*. São Paulo: Ed. Saraiva, 1990. p. 239.

MATOS, Maria Izilda Santos de. *Cotidiano e Cultura: história, cidade e trabalho*. Bauru: EDUCS, 2002.

PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os Fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. Tempo 2, *Revista do Departamento de História. Universidade Federal Fluminense*. Rio de Janeiro: Relume, Dunara, dez/1996.

PORTELLI, Alessandro. História Oral como gênero; Forma e significado na História Oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. Projeto História. *Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História da PUC-SP*. São Paulo, (14), 1997.

PORTELLI, Alessandro. Tentando Aprender um Pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. Projeto História. *Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História da PUC-SP*. São Paulo (15), abril, 1997.

SILVA, Sidney Antonio da. A migração dos símbolos: diálogo intercultural e processos identitários entre os bolivianos em São Paulo. *São Paulo em perspectiva*, v. 19, n. 3, p. 77-83, jul./set. 2005a.

SILVA, Sidney Antonio da. Bolivianos. *A presença da cultura andina*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Lazuli, 2005b.

SILVA, Sidney Antônio da. *Costurando sonhos*. Trajetória de um grupo de imigrantes bolivianos em São Paulo. São Paulo: Paulinas, 1997.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (org). *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo: Bomtempo Editorial, 2004. p. 113-133.

XAVIER, Iara Rolnik. *Projeto migratório e espaço: os migrantes bolivianos na região metropolitana de São Paulo*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Demografia. Unicamp. Campinas - SP. 2010.

# O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTES E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO

**Judikerle Pereira de Oliveira**

Mestre em estudos de linguagem - PPGEL/UFMT

<https://orcid.org/0000-0002-7908-5590>

<http://lattes.cnpq.br/8703111600061141>

**Paulo Alves de Oliveira**

Mestre em ensino – GPHSC/IFMT

<https://orcid.org/0000-0002-9401-3800>

<http://lattes.cnpq.br/0770327171652503>

**RESUMO:** Este capítulo trata do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no componente curricular de artes como mecanismo de desenvolvimento integral do aluno da educação básica, preparando-o para o exercício pleno da cidadania. Tal problemática consiste em compreender os motivos do não ensino destes conteúdos em sala de aula e sua fragmentação imbuídos de estereótipos. Essa questão se faz necessária devido ao fato da história e cultura afro-brasileira constituir a base da nossa formação cultural e o seu apagamento no ensino resulta em reforçar estereótipos racistas e impedir os discentes de se identificarem na própria construção dos saberes político-sociais. O objetivo central é reiterar a importância do ensino de tais conteúdos propondo reflexões sobre a sua consolidação como imprescindível para o reconhecimento da identidade nacional e para a reflexão crítica acerca do apagamento cultural da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas. Para isso, foram empregados os procedimentos: seleção das referências bibliográficas que partiram da análise das legislações sobre o tema e de autores de relevância acadêmica da área de estudo. Esse intento será fundamentado a partir da revisão bibliográfica / estado da arte. O estudo evidenciou que há a necessidade de formação continuada dos discentes no que diz respeito ao assunto tratado na pesquisa para a efetivação de uma prática docente em que ocorra o desenvolvimento integral dos discentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação integral. História e Cultura Afro-brasileira. Ensino de artes.

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana faz parte do componente curricular obrigatório das escolas de Educação Básica, após a promulgação da lei N°.10.639 de janeiro de 2003, mas se verifica a sua não aplicação nas práticas de ensino, o que resulta em um ensino-aprendizagem que não contempla a formação integral do aluno e seu preparo para a vida e o exercício pleno da cidadania.

Esse tema toca em diferentes assuntos no que diz respeito à formação/reconhecimento da identidade nacional. Aqui, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana será desenvolvido a partir da perspectiva de formação plena e globalizadora dos discentes, segundo Zabala (2010), como resultado da formação integral.

Deste modo, o objetivo desta pesquisa é reiterar a importância do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, propondo reflexões sobre como podemos trabalhar o assunto em sala de aula tendo em vista que este se consolida como imprescindível para o reconhecimento da identidade nacional e para a reflexão crítica acerca do apagamento cultural da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

O tema da pesquisa decorreu de questões levantadas ao longo da formação dos proponentes, e no exercício profissional enquanto educadores. Na época, começaram a surgir questionamentos sobre a incorporação das manifestações artísticas da história e cultura afro-brasileira e africana no componente curricular de Artes e sobre os poucos conteúdos nos materiais didáticos para a educação básica.

Logo, a importância deste trabalho se justifica pela urgência em tratar dessa temática em sala de aula, visto que ela contempla a base da formação do povo brasileiro e que mesmo assim ainda é tratada com preconceito e distanciamento, apesar da compreensão das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana compor um dos objetivos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), durante o ensino de literatura, história e artes.

Além disso, não falar sobre a história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula é permitir que estereótipos racistas continuem a serem perpetuados afetando o dia a dia e o bem estar de toda sociedade, principalmente os discentes que se encontram na faixa etária de autodescobertas e reconhecimento social de suas identidades os afetando diretamente na questão da autoestima e formação das competências socioemocionais em lidar com as diferenças, além de causar um aprofundamento da segregação da população negra e afrodescendente brasileira.

Para fundamentar esta pesquisa, recorreu-se às bases legais que tornaram o ensino de história e cultura afro-brasileira obrigatório, como a Lei Nº.10.639 de janeiro de 2003 e outros marcos legais importantes na legislação educacional no Brasil, como a LDB (1996) e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

Para tratar do ensino numa perspectiva de formação integral, Zabala e Arnau (2010), foram a base teórica fundamental. Além deles, Lima e Marçal (2015), nos ajudaram a pensar em práticas de ensino que possibilitem um ensino de arte que integre o ensino de história e cultura afro-brasileira numa visão crítica e que contemple as identidades da grande maioria dos alunos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem da educação básica brasileira.

Já Said (1995), possibilitou-nos questionar o modo com tais conteúdos são trabalhados, pois é sabido que os conteúdos de história e cultura afro-brasileiras e africanas partem de uma visão eurocêntrica, discriminatória e segregacionistas em que há um apagamento da importância e mesmo do significado das práticas artísticas do continente africano e como consequência, seu apagamento na formação histórico-cultural do Brasil ou que se resume em uma visão estereotipada do continente africano.

Este capítulo divide-se nos seguintes tópicos: Metodologia; Revisão bibliográfica em que consta a discussão do tema proposto e que por sua vez divide-se em subtítulos: Marcos legais, Aplicação da lei N°.10.639 de janeiro de 2003, A visão tradicional no ensino da arte africana, Estratégias de ensino de cultura e arte afro-brasileira em uma perspectiva de formação integral; e finalmente as considerações finais na qual pontuamos os pontos centrais da discussão do tema de pesquisa.

## **2 METODOLOGIA**

Este capítulo foi realizado a partir da temática “O ensino de história e cultura afro-brasileira no componente curricular de arte para o desenvolvimento integral do aluno”, utilizou-se a metodologia qualitativa com base na pesquisa bibliográfica.

A partir de reflexões sobre o arcabouço das legislações brasileiras tais como a LDB (1996), as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), na perspectiva dos aspectos do desenvolvimento da implementação da formação Integral dos alunos e a Lei N°.10.639 de janeiro de 2003, que altera a LDB (1996), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

Após seleção das referências bibliográficas foi realizado o recorte teórico partindo do tema de pesquisa e análise reflexiva das legislações que fundamentam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Com esses dados, foi possível identificar o que ainda precisa ser feito para que haja uma efetivação na aplicação da lei N°.10.639 de janeiro de 2003 e o currículo seja atualizado de modo que abranja de forma efetiva, inclusiva e emancipatória o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

## **3 O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTES E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO**

Neste tópico, serão apresentadas as principais fontes teóricas para a fundamentação conceitual e o trajeto teórico para os resultados obtidos da promulgação das principais leis que versam sobre o tema, de sua aplicação no ensino de arte, da visão tradicional predominante no ensino e por último as estratégias que o professor pode utilizar para romper com o ensino tradicional e defasado no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica.



### 3.1 Marcos legais

Pensar na educação como mecanismo de desenvolvimento humano integral não é algo recente, a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) já preconiza as bases para uma educação na perspectiva de formação integral ao estabelecer os princípios para a educação no artigo 206, além de outros parâmetros legais que foram implementados no decorrer das décadas para concretizar esses princípios.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), por exemplo, irão pontuar aspectos para uma educação de qualidade e acerca do desenvolvimento do discente numa perspectiva de prepará-los para a vida.

A BNCC (2018), surgiu para aproximar os conteúdos do currículo escolar da vivência dos discentes de modo a tornar os conteúdos mais significativos para os alunos. Além de em seu texto estar explícito a preocupação com a formação integral, com este objetivo foi inserida no contexto da BNCC as dez Competências Gerais Básicas que deverão ser desenvolvidas no decorrer da vida escolar por todos os discentes. As dez Competências Gerais contemplam o conhecimento; o pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação, autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania (BNCC, 2018, p.09-10).

Consoante a essas ideias conseguimos aproximar o ensino de história e cultura afro-brasileira como uma prática pedagógica que estimule o desenvolvimento da formação integral do aluno, uma vez que a questão de raça, identidade estão presentes no dia a dia escolar e representam um desafio ao combate ao racismo e a outras formas de discriminação ou violências.

Essa aproximação aconteceu com a implantação da lei N°.10.639 de janeiro de 2003 (altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino, pública e privada, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências) é um importante marco no que tange o ensino de história e cultura afro-brasileira, pois a torna obrigatória nos estabelecimentos oficiais de educação para o ensino fundamental e médio de escolas públicas e privadas.

A Lei 10.639/2003 questiona o currículo oficial. É por meio dele que se escolhem as prioridades do que ensinar ou não na escola e, por isso, houve uma naturalização de seus conteúdos como uma representação da verdade. O currículo é âmbito de construção política de representações oficialmente aceitas – de mundo, de sociedade, de pessoas –, das quais se entende que todo cidadão deva apropriar-se, dada a obrigatoriedade de frequência à Educação Básica no Brasil. Assim, a Lei 10.639/03 tem o potencial de permitir aos alunos negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 55).

Ressalta-se ainda, segundo Lima e Marçal (2015), que esse conteúdo de acordo com a lei, deverá ser ensinado no decurso de todo currículo escolar, de maneira que essas medidas afirmativas realizem justiça social e as desigualdades entre os grupos e pessoas sejam tratadas nas suas diferenciações atendendo as necessidades da comunidade em sua pluralidade.

Com isso, a história afro-brasileira e africana não poderá ser estudada apenas no dia 20 de novembro, somente como uma data comemorativa do calendário escolar, na qual se celebra o dia da Consciência Negra nos estabelecimentos de ensino, mas deverá compor o dia a dia da sala de aula, uma vez que o preconceito, racismo e diversas formas de discriminação são práticas cotidianas que precisam ser evitadas e para isso é preciso falar sobre elas.

### **3.2 Aplicação da lei Nº.10.639 de janeiro de 2003**

De acordo com Berutti (2019), apesar de a Lei 10.639/2003 ter sido promulgada em 2003 no ano de 2019, ainda não há uma efetiva aplicação dela. Dentre as barreiras elencadas, destaca-se a ausência de formação continuada aos professores que se formaram antes da criação da lei. Outro ponto destacado, diz respeito aos ataques constantes às comunidades quilombolas e indígenas que reforçam o racismo na sociedade com ausência de punição aos infratores.

As comunidades tradicionais também demonstraram descontentamento com a ausência da aplicação da lei e em audiência pública, da Comissão de Legislação Participativa da Câmara dos Deputados (CLP), no dia 09 de julho de 2021, cobraram ações que certifiquem a aplicação da lei nas escolas. Essas ações partem de um contexto social violento em que a população negra brasileira continua a ser hostilizada diariamente em diferentes ambientes, sofrendo com a violência policial, desvalorização no mercado de trabalho, sem mencionar os constantes ataques midiáticos fruto do racismo estrutural.

Em sala de aula, a violência também pode ser percebida tanto no comportamento dos discentes, com “brincadeiras” sobre o tom da pele dos colegas, cabelo, nariz e tudo que marca a identidade do fenótipo negro, quanto na ausência em debater tais práticas. O que costuma acontecer é o professor repreender tais comportamentos, mas sem dedicar um tempo da aula para discutir o assunto e refletir no porquê de tais ações não poderem ser entendidas como simples brincadeiras.

Nesse ponto, reforça-se a importância da aplicação da Lei 10.639/2003, como ferramenta de tornar a sala de aula um ambiente em que a formação do aluno seja realmente para o exercício da cidadania e que reflita em uma sociedade que goze de seus direitos e deveres partindo do respeito às diferenças e à diversidade étnico social.

### 3.3 A visão tradicional no ensino da arte africana

Um dos principais traços da perspectiva tradicional no ensino da cultura africana está em como os livros didáticos e de história da arte descrevem-na como “primitiva”, marca de preconceito, haja vista que não há estudos que deem conta das diferenciações, simbolismo, função cultural e social dos artefatos do continente africano, disponíveis em museus e galerias de artes pelo mundo, para conseguirem traçar o que é ou não rudimentar em sua produção artística.

Essa visão desatualizada e até desinteressada de assuntos e temas que são extremamente relevantes para a comunidade recaem sobre o debate acerca da:

importância relativa de alguns conteúdos sobre outros e sua assimilação a uma outra corrente de pensamento pedagógico é o empecilho de antigas confrontações, que, embora vigentes em nossos dias, não superam a mínima análise relacionada às necessidades educativas da pessoa e do atual conhecimento científico sobre os processos de ensino e aprendizagem (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 60).

Ainda sobre esse tema, vale ressaltar que essa visão foi construída ao longo do tempo e tem seu nascimento nas raízes da formação da população brasileira com a colonização dos portugueses, sobre isso Said salienta que:

o que há de marcante nesses discursos são as figuras retóricas que encontramos constantemente em suas descrições do “Oriente misterioso”, os estereótipos sobre “o espírito africano” (ou indiano, irlandês, jamaicano, chinês), as ideias de levar a civilização a povos bárbaros ou primitivos, a noção incomodamente familiar de que se fazia necessário o açoitamento, a morte ou um longo castigo quando “eles” se comportavam mal ou se rebelavam, porque em geral o que “eles” melhor entendiam era a força ou a violência (SAID, 1995, p.02).

Consoante a isso, está a ignorância acerca do caráter multicultural (que não é considerado) uma vez que as referências culturais são de dimensão continental. Quantas vezes lemos ou ouvimos menções ao continente africano como se ele como um todo fosse um país e não um continente?

Esse apagamento da história e cultura africana e seus reflexos na cultura brasileira abrem caminho para aulas que versam apenas sobre a visão do europeu como grande conquistador e do povo negro como meras ferramentas de trabalho. A abordagem utilitarista continua a ser reforçada quando não se fala das lutas travadas pelos líderes quilombolas, quando não se menciona a importância cultural afro para a formação do que somos hoje.

Destaca-se também a ausência de registro dos nomes dos artistas das obras ancestrais/tradicionais, do contexto de produção e até mesmo do significado dos artefatos enquanto propósito social, um exemplo é o modo como os museus apresentam as obras, sem registro de data, muitas vezes só há o registro da região em que o artefato foi retirado. Como reflexo, temos um ensino de cultura e arte africana fragmentada, descontextualizada e esvaziada de relevância histórico-cultural, isso quando ele ainda ocorre.

### 3.4 Estratégias de ensino de cultura e arte afro-brasileira em uma perspectiva de formação integral

Para traçarmos estratégias acerca de como ensinar cultura e arte afro-brasileira e africana é preciso pontuar o que é ensino e como este se relaciona com as práticas didáticas nas escolas, Zabala e Arnau explicam que:

O ensino deve ser para todos, independentemente de suas possibilidades profissionais. Formar em todas as capacidades do ser humano, com a finalidade de poder responder aos problemas que a vida apresenta, se converte, assim, na finalidade primordial da escola. A formação integral da pessoa como função básica, em lugar da função propedêutica. Um ensino que não esteja baseado na seleção dos “melhores”, mas sim que cumpra uma função orientadora que facilite a cada um dos alunos o acesso aos meios para que possam se desenvolver conforme suas possibilidades, em todas as etapas da vida; ou seja, uma escola que forme em todas as competências imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal, interpessoal, social e profissional (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 24).

Consoante a esse pensamento, vislumbramos uma escola capaz de preparar os discentes para as vivências reais que a vida exige, tornando-os reflexivos acerca de seus objetivos e necessidades. Esse desenvolvimento parte de uma leitura ampla a respeito do que é a formação integral e que está longe de se limitar ao ensino de conteúdos desconectados de uma prática ou mesmo função político-social.

Ao contrário dessa formação integral que prepara para a vida, repete-se o apagamento cultural das manifestações artísticas afro-brasileiras e africanas, o que resulta em um ensino descontextualizado ou mesmo em sua ausência. Um dos motivos é a precária formação dos profissionais da educação no tocante a cultura e história afro-brasileira e africana, uma vez que ela só passa a incorporar os currículos de formação dos professores após aprovação da Lei 10.639/2003, e os profissionais formados em data anterior precisam de formação continuada para se atualizarem.

Segundo Lima e Marçal (2015), a necessidade de tal formação visa a superação da perspectiva tradicional de educação, requerendo que a compreensão de fatores sociais, culturais e simbólicos possuem implicações relevantes no sucesso ou no fracasso escolar de estudantes em determinadas sociedades. Assim, os professores precisam compreender que “uma educação multicultural não é a quantidade nem a qualidade dos materiais didáticos disponíveis. Mas sim uma postura democrática e científica dos educadores e de suas escolas no trato crítico e rigoroso dos materiais didáticos e das informações contidas neles” (LIMA; MARÇAL, 2015, p.117).

Lima e Marçal (2015), ainda explicam que uma das práticas que possibilita subverter a tradição eurocêntrica está no próprio questionamento acerca dos conteúdos apresentados nos livros didáticos em relação ao que é apresentado, como é apresentado. E de que modo esses conteúdos refletem ou subvertem as noções de racismo estrutural em nossa sociedade, uma vez que “os significados e as representações dominantes só poderão ser

subvertidos e contestados se tivermos uma concepção histórica e social sobre a forma como eles são produzidos” (SILVA, 2002, p.71 apud LIMA; MARÇAL, 2015, p.119-120).

Por conseguinte, a reflexão sobre o que se ensina, como se ensina e o porquê se ensina é basilar na desconstrução da visão eurocêntrica/ colonial tão enraizada nas escolas e abrirá caminhos para uma ressignificação da história e cultura afro-brasileira tornando a debate, o questionamento estratégia de reconstrução da identidade nacional.

Falar da cultura afro-brasileira e africana, nesse sentido, é possibilitar que alunos tenham acesso a sua própria história, que possam se orgulhar das raízes culturais que herdaram historicamente, é possibilitar que os alunos com cabelo crespo, por exemplo, tenham orgulho de seus cabelos e se sintam confortáveis com ele.

Quando se trabalha a diversidade cultural na escola, constrói-se um novo tipo de relação com o outro, com respeito às diferenças e valorização daquilo que se é, de maneira que as “brincadeiras” de caráter preconceituoso não foram mais sentidas pelos discentes. Nesse ponto, podemos falar de um conteúdo realmente significativo na vida dos discentes, conteúdo este que o faz se perceber como parte da construção de saberes históricos e culturais que atravessam a própria percepção da identidade dos alunos.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Verificou-se que apesar de haver políticas públicas acerca do ensino de cultura e história afro-brasileira e africana, como a que resultou na Lei N°.10.639 de janeiro de 2003, a sua efetivação ainda não ocorreu como esperado, mesmo passados quase 20 anos da alteração da LDB (1996).

Em consonância a isso, autores como Lima e Marçal (2015), pontuam a necessidade de formação continuada que prepare os docentes para tratar do tema de modo crítico que possibilite uma reflexão abrangente acerca da importância da cultura afro-brasileira e africana em paralelo com a questão do apagamento da identidade cultural na formação da identidade nacional brasileira e suas consequências visíveis em práticas de racismo e preconceito em toda a sociedade.

Pensando em como transformar essas práticas, verificou-se a necessidade de formação continuada de qualidade aos profissionais da educação para que estes possam trabalhar a cultura afro-brasileira e africana em sala de aula para além dos estereótipos e com arcabouço cultural que contemple as diferentes manifestações artísticas, especificamente no componente curricular de Artes, objeto deste estudo.

Ter acesso à formação de qualidade possibilitará aos professores pensar e aplicar estratégias didáticas que contemplem as necessidades dos alunos, conferindo a eles uma formação integral que dê possibilidades para questionar a história e transformar (mesmo que aos poucos) o agora em uma sociedade mais justa e igualitária com a valorização das diferenças e respeito ao próximo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. *Implementação da Lei 10.639/03 - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social*. v.28, n.1. São Paulo: Rev. ProPosições, 2017.

BANDEIRA, Denyse - *Material didático criação, mediação e ação educativa*. Editora Inter Saberes, Curitiba, 2017.

BERUTTI, Ana Kátia. *Portal Mais Educação*. Lei sobre ensino de história afro-brasileira ainda enfrenta obstáculos. Disponível em: <https://maiseducacao.uai.com.br/2019/09/09/lei-sobre-ensino-de-historia-afro-brasileira-ainda-enfrenta-obstaculos/amp/> Acesso em: 06 ago. 2022.

BRASIL. Câmara dos deputados. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 ago. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. *Lei 10.639, 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) Acesso em: 04 ago. 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 416-423.

DUARTE JR, João - *Por que arte educação?* Editora Papirus, Campinas, 2019.

LIPPE, Evelyn .*Teorias e metodologias do ensino da arte e literatura*. Editora: Pearson Education do Brasil, São Paulo, 2016. (BV). Ensino da cultura afro-brasileira seja implementada. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/clp/noticias/comunidades-tradicionais-pedem-que-lei-sobre-ensino-da-cultura-afro-brasileira-seja-implementada>. Acesso em: 06 ago. 2022.

SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

ZAGONEL, Bruna (organizadora) - *Metodologia do ensino de arte*. Editora Ibpex, Curitiba, 2011.

# PROJETO SUSTENTARE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA MITIGAÇÃO DA FOME EM COMUNIDADES CARENTES

### Rodrigo de Benedictis Delphino

Projeto Sustentare CNPQ/IFSP. Instituto Federal de São Paulo. Mestre em Hospitalidade (UAM)

<https://orcid.org/0000-0002-5137-6564>

<http://lattes.cnpq.br/2548746816843477>

### Simone Mendes Delphino

Projeto Sustentare CNPQ/IFSP. Instituto Federal de São Paulo. Especialista em Gestão Pública (UCDB)

<https://orcid.org/0000-0003-4221-881X>

<http://lattes.cnpq.br/3329009014350012>

### Cibele Lima de Albuquerque Galvani

Projeto Sustentare CNPQ/IFSP. Instituto Federal de São Paulo. Doutora em Biologia Funcional e Molecular (UNICAMP)

<https://orcid.org/0000-0003-1297-6281>

<http://lattes.cnpq.br/7542810330553684>

### Rodrigo Ribeiro Oliveira

Instituto Federal de São Paulo. Doutor em Engenharia de Produção (UNIMEP)

<https://orcid.org/0000-0002-1006-6500>

<http://lattes.cnpq.br/9456573255125999>

**RESUMO:** O Projeto Sustentare é um projeto de extensão e de pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - *campus* São Paulo. O projeto tem o propósito de desenvolver a conscientização ambiental e o empreendedorismo social, com foco na sustentabilidade e mudança de hábitos. A partir dessas ações, buscamos apresentar e desenvolver práticas sustentáveis em gastronomia, energias renováveis, bioconstrução e implantação de hortas em comunidades, assim como aprimorar técnicas e ou desenvolvê-las através de oficinas em escolas municipais e ou comunidades desassistidas. Nossa atuação é em bairros mais pobres e escolas municipais de educação infantil, igualmente situadas em áreas afastadas e com poucos recursos. Embora o foco seja a mitigação do problema da fome, entendemos que outros assuntos também são pertinentes e merecem atenção.

**PALAVRAS-CHAVE:** Projeto Sustentare. Sustentabilidade. Comunidades. Conscientização.

## 1 INTRODUÇÃO

O Projeto Sustentare é um projeto de extensão, com um curso também de extensão atrelado e um grupo de pesquisa cadastrado no Projeto Sustentare – CNPQ/IFSP. O Sustentare está alinhado aos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas - ONU (ONU, s.d.) e busca desenvolver suas ações a partir de alguns ODS, especificamente com:

- O Item 2 que trata da erradicação da fome (reaproveitamento de alimentos);
- Do Item 7 que trata das energias renováveis;
- Do Item 11 que trata das cidades e comunidades sustentáveis (diminuição dos descartes, hortas orgânicas); e
- O Item 12, que cobra o consumo responsável (hábitos saudáveis).

Conforme Silva (2018, p.01),

O cenário atual no âmbito das organizações e no setor público aponta para a necessidade de inovação como diferencial, num contexto de mudanças constantes. Outra temática emergente, e que vem crescendo a cada dia nos debates internacionais, é a questão da sustentabilidade.

Silva (2018) traz um cenário de necessidade de inovação e incentivo à sustentabilidade na Universidade Federal de Tocantins (UFT), mas que pode ser estendido para outras instituições públicas. No caso do IFSP, seu papel é, além de oferecer ensino público gratuito e de qualidade, incentivar práticas socialmente mais justas e criar mecanismos que possam auxiliar essa comunidade atingida pela instituição a ser inovadora, e por que não, empreendedora (DELPHINO *at al.*, 2020).

Conforme Feil e Schreiber (2017, p. 8)

Sustentabilidade é um termo que expressa a preocupação com a qualidade de um sistema que diz respeito à integração indissociável (ambiental e humano), e avalia suas propriedades e características, abrangendo os aspectos ambientais, sociais e econômicos.

## 2 DESENVOLVIMENTO

O Sustentare nasceu como um curso de extensão de gastronomia sustentável no ano de 2019, tendo como intuito desenvolver para além da conscientização ambiental e empreendedorismo social, pautando-se sempre no tripé da sustentabilidade, ou seja, com foco na sociedade, no meio ambiente e na economia.

Através do curso de Gastronomia Sustentável, conseguiu-se contemplar diversas ações voltadas tanto para os estudantes quanto para a comunidade externa através de oficinas de reaproveitamento de alimentos e o desenvolvimento de horta orgânica associada à prática de compostagem.



Para Casali (2013, p. 21):

O desperdício de alimentos ao longo de toda a cadeia alimentar tem consequências ambientais, econômicas, sanitárias e sociais. Sendo importante conhecê-las para tomarmos consciência desse problema, no qual estamos diretamente envolvidos.

Nas Figuras 1 e 2, são apresentadas as ações que foram iniciadas no *campus* São Paulo e desenvolvidas em parceria com a comunidade externa.

Figura 1 – Aula de reaproveitamento de alimentos



Fonte: Arquivo do autor (Rodrigo Delphino), 2019.

Figura 2 – Planejamento e construção da horta



Fonte: Arquivo do autor (Rodrigo Delphino), 2019.

O Sustentare tem sua própria horta orgânica, com variedade de alimentos, incluindo as Plantas alimentícias não convencionais (PANCs), mostrando à população que é possível ter uma horta e através dela diminuir impactos sociais, econômicos e ambientais. No projeto também são ensinadas técnicas de compostagem e vermicompostagem, o que permite um descarte adequado do lixo orgânico e a produção de fertilizante para a horta ou vasos de plantas ornamentais.

Um projeto que está sendo desenvolvido é a construção de um sistema de aquaponia que fará a ligação de uma nova horta com tanques de tilápias, permitindo a ampliação da pesquisa em gastronomia e na horta.

Inicialmente, a área de maior foco do Sustentare era a gastronomia sustentável, porém, com a aquisição de um biodigestor para produção de energia a partir dos resíduos alimentares gerados pelos dois restaurantes do *campus* São Paulo, serão iniciados testes para desenvolver este projeto nas comunidades parceiras, como é o caso de Heliópolis (Zona Sul da cidade de São Paulo, possui mais de 100.000 habitantes em uma área de quase um milhão de metros quadrados, é destacada por ser a maior favela da cidade) usando o biogás em fogões domésticos.

Hoje, o projeto Sustentare tem como princípio a busca por inovações em diversas áreas, sempre alinhada com a sustentabilidade. Assim, ampliam-se as pesquisas em energias renováveis e em técnicas sustentáveis de construção, pois são demandas emergentes da sociedade.

Uma característica marcante do Sustentare são as ideias que os estudantes do IFSP bolsistas dos projetos de extensão apresentam e que são testadas e incorporadas no projeto. No ano de 2022, por iniciativa de um bolsista de extensão, iniciou-se a produção de tijolos adobe que são feitos basicamente de terra, preferencialmente de barranco, água e palha.

Figura 3 - Produção de tijolos adobe pelos bolsistas de extensão



Fonte: os autores, 2022.

O ser humano vem transformando recursos naturais em materiais de construção, e o adobe foi o primeiro deles, uma vez que foi produzido através da mistura de solo e água, tendo por característica a plasticidade e após a secagem natural, resultava em blocos rígidos para construção de muros e paredes, à semelhança do uso da pedra. O adobe é uma técnica de baixo custo e, por isso, estão sendo produzidos blocos para posteriormente construir um laboratório 100% sustentável para desenvolvimento de pesquisas, com foco nas necessidades da comunidade. O adobe é um componente fabricado com terra, moldado sem necessidade de compressão, com auxílio de moldes, e, uma vez seco, é usado na execução de alvenaria, geralmente unidos por uma argamassa preparada com uma mistura muito semelhante à do adobe. Ele pode ser usado para gerar formas ortogonais e curvas, contanto que se respeite sua característica de resistência à compressão (NUNES; FARIA, 2011; CAMPOS et al., 2019).

De acordo Pereira (2019) as principais vantagens para uso do adobe são:

- Facilidade de fabricação, de secagem e armazenamento;
- Considerando a porosidade da matéria prima, é considerado um material com considerável capacidade isolante;
- Permite a diversidade de formas e dimensões;
- O material é 100% reciclável, ainda que não produza resíduos;
- Não requer mão-de-obra especializada e equipamentos complexos específicos ou mecanizados para sua produção;
- É usado para construir paredes, arcos, abóbadas e cúpulas; e
- A matéria-prima é amplamente disponível e abundante.

Figura 4 - Tijolo Adobe produzido pelo Sustentare



Fonte: Projeto Sustentare, 2022.

A partir deste cenário de sustentabilidade que vem se desenrolando e que o Sustentare está inserido, no ano de 2020, em plena pandemia de COVID-19, foram iniciadas as ações do projeto com a comunidade externa. Na Figura 5, é possível visualizar parte da equipe de 2020, iniciando o preparo da terra onde foi implantada uma horta.

Figura 5 - Horta na EMEF Maria Lúcia Petit da Silva



Fonte: Arquivo do autor (Rodrigo Delphino), 2020.

Em dezembro de 2020, foi criada uma horta em uma escola municipal de educação infantil da cidade de São Paulo e, em 2021, o Sustentare foi convidado a implantar outra horta. Nesta segunda escola, as atividades foram ampliadas oportunizando uma de conversar com os pais dos alunos e fazer uma palestra de Gastronomia Sustentável e passar alguns conceitos e receitas de reaproveitamento de alimentos e como essas questões estão presentes no cotidiano.

É preciso haver uma mudança de comportamento que passa por uma conscientização de mudanças na alimentação, com aproveitamento quase que integral de alimentos, com a redução de desperdícios e a compostagem de alimentos e ou sobras. Essas ações têm potencial para geração de microempreendedores com o desenvolvimento de produtos à base de partes dos alimentos, hoje desprezadas pela maior parte da população. É a oportunidade de desenvolver ações de investimento social (DELPHINO; MENOLLI JUNIOR; DELPHINO, 2020)

O investimento social, pode ajudar comunidades mais carentes a reduzirem o problema da fome e de empregos, pois tem potencial empreendedor e ainda de conscientização de populações carentes (financeira, estrutural e alimentar). O crescimento populacional e econômico mundial, a partir de 1950, e a exploração dos recursos ambientais, vêm causando preocupações em como alimentar essa crescente população e quais os impactos que o meio ambiente está sofrendo e pode colapsar em um futuro próximo.

Conforme Benítez (s.d., s.p.),

No âmbito mundial, entre um quarto e um terço dos alimentos produzidos anualmente para o consumo humano se perde ou é desperdiçado. Isso equivale a cerca de 1,300 bilhão de toneladas de alimentos, o que inclui 30% dos cereais, entre 40 e 50% das raízes, frutas, hortaliças e sementes oleaginosas, 20% da carne e produtos lácteos e 35% dos peixes. A FAO calcula que esses alimentos seriam suficientes para alimentar dois bilhões de pessoas.

Neste cenário de desperdício, quem mais sofre são as pessoas pobres e foi possível verificar isso *in loco*, com pessoas que moram em Heliópolis (Zona Sudeste) e na Brasilândia (Zona Norte da capital paulista), essas duas regiões tem mais de 500 mil habitantes, onde estão sendo desenvolvidos projetos que buscarão atender pessoas que hoje deixam de realizar uma refeição no dia para economizar ou porque não têm o que comer.

Em Heliópolis, uma entidade parceira do IFSP vem distribuindo bolachas que recebem como doações da Prefeitura de São Paulo. Antes da pandemia o problema da fome vinha sendo reduzido, mas também coexistiam problemas de obesidade e má alimentação. Este cenário mudou drasticamente, com famílias que perderam seus empregos, as escolas fechadas impediram que as crianças comecem pelo menos uma vez no dia fora de suas casas e a fome os atingiu em cheio. Embora o Sustentare atue em diversas áreas e vise a inovação atrelada à sustentabilidade, seus esforços são para mitigar a fome. Infelizmente, as hortas têm um tempo de espera entre o planejamento dos espaços, plantio e colheita e a fome não espera.

Assim, buscassem parcerias para doação de alimentos atrelados às oficinas de reaproveitamento de partes que tradicionalmente são descartadas, assim como o reaproveitamento das sobras em que, o arroz vira bolinho, o feijão vira sopa e o macarrão vira uma torta de forno. O desperdício é e precisa ser minimizado. Esta situação está ligada ao tripé da sustentabilidade, embora este não seja o motivo principal, pelo menos na mitigação da fome em comunidades carentes.

A desigualdade social, refletida na alimentação da população brasileira, é discutida por Silva e Monnerat (1986) que afirmam que a fome tem origem num problema econômico, sendo a pobreza reflexo da desigualdade de renda, ocasionada pelo desemprego e falta de políticas públicas quanto à segurança alimentar e nutricional.

Consoante a esta situação e tendo em vista a alta quantidade de desperdício de alimentos, bem como visando propor ações que possam diminuir o desperdício de alimentos e conseqüente diminuição da fome e subnutrição, a principal linha de atuação do Projeto Sustentare, a Gastronomia Sustentável, leva em consideração novas alternativas alimentares que respeitem o ser humano e o meio ambiente, proporcionando alternativas tanto para a alimentação, quanto para o que chamamos de sobras ou mesmo de lixo (VIDAL; DELPHINO; DELPHINO, 2020).

A Figura 6 demonstra uma área onde está sendo planejada uma horta em Heliópolis e que deverá abastecer uma escola municipal e toda a comunidade, principalmente quem mora no entorno do espaço.

Figura 6 - Espaço da horta – Heliópolis



Fonte: Arquivo do autor (Rodrigo Delphino), 2021.

O projeto Sustentare tem como meta aumentar a interação com a comunidade externa, porém enquanto não há segurança sanitária para desenvolver muitas ações em função da pandemia e suas limitações, a comunidade tem sido convidada para dentro do IFSP. A Figura 7 apresenta uma aula de panificação realizada com integrantes idosos da comunidade do grupo da melhor idade (60+) da entidade Cine Favela, de Heliópolis. Foi um dia inteiro com muito aprendizado e inclusão. Dentre os participantes, havia uma cadeirante, que participou ativamente de todas as etapas da oficina.

Figura 7 - Aula com a comunidade 60+ de Heliópolis



Fonte: Arquivo do autor (Rodrigo Delphino), 2022.

Complementarmente, foi iniciada a campanha “Segunda sem carne”, na qual são ensinadas diferentes receitas de reaproveitamento de alimentos, com a explicação da importância para o meio ambiente de reduzirmos o consumo dessa proteína. Esta ação tem foco nas pessoas com o olhar na saúde e diminuição do risco de doenças; foco nos animais, visando reduzir o sofrimento deles e o foco no planeta, pois esclarece-se sobre a relação entre consumo de carne e mudanças climáticas, consumo de água etc.

Existente em mais de 40 países como nos Estados Unidos e no Reino Unido (onde é encabeçada pelo ex-Beatle Paul McCartney) e apoiada por inúmeros líderes internacionais, a campanha foi lançada no Brasil em outubro de 2009 e hoje conta com o apoio de governos, personalidades e empresas.

Um dos desdobramentos da adesão ao movimento é a implementação da Alimentação Escolar Vegetariana presente, desde 2011, nas escolas municipais de São Paulo, na qual os estudantes da rede pública do município de São Paulo têm acesso a refeições 100% livres de produtos animais, trazendo grande impacto positivo (SVB, s.d.).

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia forçou o projeto a se reinventar e buscar outras formas e canais para difundir seus conceitos. Com planejamento e a construção de alguns dos laboratórios previstos, foi possível a realização de testes de produtos, cardápios, realização de oficinas para a comunidade externa, entre outras ações.

O Sustentare vem buscando, melhorar a relação entre o meio ambiente e a população em geral, mesmo que em pequenos grupos, localizados em comunidades carentes do entorno do *campus* São Paulo, escolas públicas parceiras e comunidades onde os participantes deste projeto vivem, mas, antes, o foco é a fome, ou melhor, a sua erradicação.

Dias (2000) acredita que Educação Ambiental seja um processo em que as pessoas aprendem como funciona o ambiente, como dependemos dele, como o afetamos e como promovemos a sua sustentabilidade.

Na etapa atual, o Sustentare está focado em atividades práticas e teóricas, pois a educação ambiental visa contribuir para formação de cidadãos conscientes de suas responsabilidades com o meio ambiente, aptos a decidir e atuar em seu meio socioambiental, comprometendo-se com o bem-estar de cada um e da sociedade como um todo. E, aliado a esta preocupação, estamos gerando possibilidades alimentares para populações carentes.

Desde que foi fundado, o Sustentare evoluiu em diversas escalas. Tudo começou com a gastronomia sustentável, oficinas de reaproveitamento e com a ajuda de muitos voluntários, hoje conta também com estudantes bolsistas de extensão e parceiros.

O projeto Sustentare se pauta no tripé da sustentabilidade, ou seja, considera os âmbitos sociais, ambientais e econômicos, visando sempre alcançar a comunidade através

de suas pesquisas e inovações, além de tentar alcançar as metas propostas através dos ODS/ONU, buscando levar práticas sustentáveis para a vida das pessoas, tornando possível uma alimentação mais saudável, com um descarte menor e consciente de lixo, a fim de tentar erradicar dados relacionados à pobreza e subnutrição.

Todas as ações desenvolvidas no âmbito do projeto Sustentare, se pautam no tripé ensino, pesquisa e extensão, ou seja, tais ações são laboratórios de aprendizagem com o compartilhamento de informações, com bolsistas de diferentes áreas do conhecimento. Todas as ações são fruto de inúmeras pesquisas (próprias e de terceiros), com o objetivo de compartilhar o conhecimento gerado com a comunidade.

Nosso relacionamento com a sociedade visa a mitigação da fome e, para isso, com um projeto de extensão, um curso de gastronomia sustentável e diversas pesquisas acontecendo simultaneamente. Para atingir as metas de cada um dos 17 ODS/ONU, necessita-se de esforços conjuntos entre a sociedade civil, instituições de ensino e empresas. A sustentabilidade só vai ser uma preocupação quando problemas de vulnerabilidade social forem erradicados e as populações mais pobres conseguirem ter o seu direito social garantido “alimentação” em quantidade e frequência. Direito esse garantido na Constituição brasileira.

## REFERÊNCIAS

BENÍTEZ, Raúl Osvaldo (2022). *Perdas e desperdícios de alimentos na América Latina e no Caribe*. s.d. Disponível em: <<https://www.fao.org/americas/noticias/ver/pt/c/239394/#:~:text=Isso%20equivale%20a%20cerca%20de,alimentar%20dois%20bil%C3%B5es%20de%20pessoas>>. Acesso em: 04 de out. 2022.

CAMPOS, Alessandro; NASCIMENTO JÚNIOR, João Batista do; BRITO, Larissa Tessari. *Comportamento estrutural de tijolos de solo-cimento utilizando diferentes fontes de água e métodos de cura*. Interações (Campo Grande), Campo Grande, v. 20, n. 1, p. 283-296, jan. 2019.

CASALI, Lisa. *Cozinhando sem desperdício: receitas sustentáveis para o gourmet consciente*. São Paulo: Alaúde Editorial, 2013.

CASTELO BRANCO, Marina; ALCANTARA, Flávia A de. *Hortas urbanas e periurbanas: o que nos diz a literatura brasileira?* Hortic. Bras.[online]. 2011, vol. 29, n.3, pp.421-428. ISSN 0102-0536. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-05362011000300028&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-05362011000300028&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 27 out. 2020.

DELPHINO, Simone Mendes; MENOLLI JÚNIOR, Nelson; DELPHINO, Rodrigo de Benedictis. Projeto Sustentare – desenvolvimento de práticas sustentáveis no Campus São Paulo do IFSP. In: MALHEIROS, Tadeu Fabrício et al. (orgs.) *Universidades & Sustentabilidade práticas e indicadores*. São Paulo: USP Sustentabilidade, 2020. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1ZV193VXsJ169TcRF11FqKJiULtXLg03Z/view>>. Acesso em: 04 out. 2022.

DIAS, Genebaldo Freire. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. São Paulo, Gaia, 1992.



FEIL, Alexandre André; CHREIBER, Dusan. Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: desvendando as sobreposições e alcances de seus significados. *Cad. EBAPE.BR*, v. 14, nº 3, Artigo 7, Rio de Janeiro, Jul./Set. 2017.

ONU - Organização das Nações Unidas Brasil. *Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil*. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>>. Acesso em: 04 out. 2022.

PEREIRA, Luiz Henrique Meneses. *Edificações Sustentáveis: Construção com Tijolo de Adobe*. Belo Horizonte, 2019. (Monografia de Especialização em Produção e Gestão do Ambiente Construído) Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

SILVA, Gilberto Soares. Programa de capacitação de servidores e sustentabilidade: uma análise na Universidade Federal do Tocantins, Brasil. *Revista Brasileira de Gestão Ambiental e Sustentabilidade*. vol. 5, n. 11, p. 859-870 - 31 dez. 2018.

SILVA, Luiz Bernardino da; MONNERAT, Maria de Pádua. *Alimentação para coletividade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1986, p.246.

SVB - Sociedade Vegetariana Brasileira. *Segunda sem carne*. s.d. Disponível em: <<https://www.svb.org.br/pages/segundasemcarne/>>. Acesso em: 27 set. 2022.

VIDAL, Paulo Sergio; DELPHINO, Suzana Maria; DELPHINO, Roberto Baptista. *A conscientização alimentar através de um projeto de pesquisa e extensão do Instituto Federal de São Paulo*. 4th National Workshop on UI GreenMetric World University Ranking for Brazilian Universities in Unicamp. Campinas, 2020.

# O PROTAGONISMO JOVEM E AS POSSIBILIDADES DE EMPODERAMENTO A PARTIR DO ENVOLVIMENTO NO COLETIVO

### **Carla Silbene Oliveira de Paula Schneiders**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Associação ampla IFMT-UNIC.  
<http://lattes.cnpq.br/7855208019772838>

### **Bruna Pinheiro dos Santos**

Mestranda em Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso IFMT  
<http://lattes.cnpq.br/5632903538287821>

### **Carla Cristina Rodrigues Santos**

Mestranda em Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso IFMT  
<https://orcid.org/0000-0003-3700-4681>

### **Raquel Martins Fernandes**

Professor orientador: Phd. IFMT e Instituto Federal Riograndense  
<http://lattes.cnpq.br/5856525232992306>  
<http://orcid.org/0000-0002-0317-5389>

### **Taysa Paganotto Lemes**

Especialista em Administração Escolar e Orientação Escolar pela Faculdade Futura  
<http://lattes.cnpq.br/1567216853258148>

Este texto é uma versão ampliada de: SANTOS, C. C. R.; FERNANDES, RAQUEL MARTINS; SCHNEIDERS, C. S. O. P. ; SANTOS, B. P. . O PROTAGONISMO JOVEM NO ENSINO MÉDIO COMO UM CAMINHO PARA UMA FORMAÇÃO MAIS EMPODERADA DOS ESTUDANTES. In: Congresso Nacional de Educação, 2020, Campina Grande. Anais do Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Editora Realize, 2020. v. 1. p. 1-8.

**RESUMO:** Este trabalho trata-se de uma revisão sistemática. A partir dos estudos do Grupo de Pesquisa em Humanidades e Sociedade Contemporânea do IFMT – GPHSC/IFMT foram analisados diversos autores que tratam do tema “Protagonismo Jovem”, com o objetivo de compreender os conceitos que abrangem o tema do Protagonismo Juvenil no Ensino Médio. O aporte teórico utilizado nesta pesquisa está pautado nos autores Freire (2019), Harari (2018), Honneth (2013), Costa &Vieira (2006), Costa (2000) e Gilmar (2007). O procedimento metodológico trata-se de levantamento bibliográfico sistemático, buscando pontos de vista diversos, favorável ou não ao tema, no âmbito da educação e do ensino. Os principais resultados foram perceber que o protagonismo ocorre com base na autonomia

do estudante, observando-se que neste modo existe uma descentralização de poder de atuar diante do conhecimento proposto que se transforma em conhecimento dialogado e participativo. As considerações finais apontam que o protagonismo pode se desenvolver a partir do empoderamento estudantil no ambiente educacional, mas que existe a possibilidade de realizá-lo pelo envolvimento coletivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Protagonismo Juvenil. Empoderamento Estudantil. Ensino.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo de revisão sistemática surgiu nos estudos do GPHSC/IFMT, foram analisados diversos autores que tratam do tema “Protagonismo Jovem”. Com o objetivo de compreender o ensino e aprendizado com base na autonomia do estudante a partir do empoderamento estudantil no ambiente educacional, propiciando uma reflexão sobre a relevância desse protagonismo para formação de jovens empoderados, que possam participar ativamente do processo de ensino aprendizagem.

Fundado desde 2008, o GPHSC, conta com pesquisadores de diversas áreas de formação, e tem como principal anseio, investigar a sociedade atual através de diferentes percepções com várias interpretações e discussões diversificadas. O GPHSC é cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), há dez anos, sob a liderança da professora doutora Raquel Martins Fernandes, com pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa (CAAE): 60165016.0.0000.5165 (Número do Parecer: 2.110.377), tendo sua primeira etapa realizada no período de agosto de 2016 a agosto de 2018.

O projeto de pesquisa que tem se desenvolvido pelas autoras no mestrado em Ensino, tem como parte de seus pressupostos, compreender a posição que o jovem assume na sociedade brasileira, entende-se que o papel desse indivíduo na sociedade é de suma importância e que o mesmo precisa ser estimulado à apropriar-se de uma identidade como cidadão crítico e com conhecimentos de seus direitos e deveres possibilitando-o assumir uma posição social que o torne capaz de desenvolver melhorias em sua comunidade, considerando o que afirma Honneth (2003) onde : “A formação da identidade resulta da combinação de elementos de ordem coletiva e de natureza individual”, ou como colocam Berger e Luckmann (1991, p. 230): “a identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre indivíduo e a sociedade”.

O ensino não é mais protagonizado apenas pelo educador, é uma relação de mutualismo, onde o educando assume ser autor de seu aprendizado tendo o educador como seu facilitador, e a escola torna-se palco dessa relação. Para Freire (2019, p. 65) “A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência”.

A escola é um espaço de ensino-aprendizagem, sendo também uma precursora de debates e construção de diálogos, em que predominem principalmente a formação cidadã

de jovens protagonistas de seus conhecimentos, associando os saberes apreendidos à realidade vivenciada, sendo esse, um dos principais desafios da educação, significar os conteúdos ensinados em sala de aula atrelando-os à vida social de cada estudante.

O protagonismo jovem abre possibilidades de atuação real em projetos e atividades, decisões administrativas e pedagógicas através de conselhos escolares, configurando assim a efetivação da gestão democrática, a qual é assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), especificamente em seu artigo 14, preconizando que:

[...] os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- participação da comunidade escolar local em seus conselhos escolares equivalentes.

Essa democratização está garantida na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação. Essas normas legais enfatizam a importância de uma ação coletiva compartilhada, a descentralização dos processos de organização, a tomada de decisões, a construção de autonomia e, principalmente, a consciência das escolas da necessidade de uma gestão democrática, em todos os níveis de ensino.

“Quais habilidades os estudantes precisam para conseguir um emprego, compreender seu contexto e percorrer o labirinto da vida?”, pergunta Yuval Noah Harari (2018). Para percorrer um caminho seguro vislumbra entender como estará o futuro - pois há possibilidade de muitos estudantes alcançarem 2050 ou 2100 – considerando a dinâmica de incertezas tão radicais. Ou seja, muito do que se aprende hoje pode ser irrelevante no futuro.

Por exemplo, os estudantes têm muitas informações então: compreender a diferença entre o que é importante e o que não é, combinar fragmentos de informação, extrair sentido das informações, são competências a serem ensinadas desde hoje (HARARI, 2018, p. 319-322). Estas talvez não sejam possíveis sem se saber o básico, escrever, dialogar com lógica e razoabilidade.

A sociedade tem passado por mudanças em suas concepções nas últimas décadas, as constantes evoluções no mundo têm provocado nos indivíduos conflitos internos. Honneth (2013) corrobora que a formação do sujeito acontece de forma gradativa através de uma ação de envolvimento com o seu meio, desde criança se formam núcleos que colaboram para relacionamentos vistos de maneira positiva.

Honneth (2013) nos traz que o indivíduo se divide em estágios em sua formação social chamados também de formas de reconhecimento definidas como: autoconfiança, autorrespeito e a autoestima, estas não ocorrem necessariamente nesta mesma ordem, em um primeiro momento ele os nomeia de amor (autoconfiança), direito (autorrespeito) e

a solidariedade (autoestima). O autor nos traz a reflexão de que ao desrespeitar uma das formas de reconhecimento social cria-se uma luta social, ou seja, pode-se compreender que uma depende da outra para o sucesso.

Para Honneth (2013), as cobranças de um grupo social aumentam conforme o círculo se amplia, ao adentrar na escola ou mesmo na vida profissional, o indivíduo tende a lidar com uma diversidade de pessoas ao seu redor e a busca por aprovações aumenta. É neste momento que percebemos a ocorrência de conflitos internos, pois esta busca de aprovações pode resultar de maneira negativa em suas relações. A colocação de grupos na sociedade acontece de uma maneira espontânea e muitas vezes se torna imperceptível a busca por aprovações.

É possível encontrar de forma mais acentuada este comportamento entre os adolescentes, a fase em que estes se encontram, buscar por aprovações é altamente importante para o desenvolvimento social do indivíduo, porém, aos seus olhares, essa busca faz parte do seu desenvolvimento sócio interacional, passando despercebido por eles.

Proporcionar ao adolescente situações reais de seu cotidiano como por exemplo, a resolução de conflitos ou mesmo a busca por soluções ou amenização dele, é de extrema importância para o seu desenvolvimento pessoal e sua autonomia.

O protagonismo é uma forma de ajudar o adolescente a construir sua autonomia, através da geração de espaços e situações propiciadoras da sua participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais, como já dissemos, na escola, na comunidade e na vida social mais ampla (COSTA & VIEIRA, 2006, p. 22)

Antônio Carlos, autor brasileiro que tem destacado o protagonismo juvenil no Brasil, nos traz uma concepção da temática. A palavra “protagonismo”, segundo ele, indica o autor principal, um agente de seu meio, apresenta também a delimitação do “juvenil”, a palavra é direcionada no sentido de ser jovem, mas explica restringir apenas ao público adolescente e não crianças e nem jovens adultos (COSTA, 2000, p. 20).

A lei de diretrizes e bases da educação nacional (LBD 9394/96) em seu artigo 2º traz que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Considera-se aplicado o protagonismo juvenil na lei citada pois quando a há busca pelo pleno desenvolvimento do educando, a palavra “pleno” atinge todas as capacidades do ser humano, fala-se de um todo do ser e para proporcionar este preparo à cidadania é necessário que se proporcione situações reais para que se desenvolva a autonomia deste ser, o termo educação é amplo vai além dos muros da escola, portanto, proporcionar ao adolescente a busca por resolução de problemas sociais encontrados na sociedade fará com que este desenvolva o seu exercício da cidadania buscando por um bem maior.

Os objetivos mais importantes da educação no século XXI são provavelmente de desenvolver a inteligência emocional e o equilíbrio mental, por que segundo Harari (2018), isso é preciso para lidar com um mundo mais agitado e para continuar aprendendo a se reinventar rapidamente sempre que necessário for.

Gilmar (2007) aponta que as sugestões dos estudantes têm importância para a instituição escolar que trabalha com o protagonismo juvenil; este autor defende que o protagonismo com base no empoderamento não seja algo eficiente apesar de ser possível para o estudante no período diurno com alguns cuidados especiais na escola pública enquanto espaço democrático. Ele apresenta um “protagonismo estudantil coletivo” para o período noturno no Ensino Médio Público e percebe aspectos que diferenciam esse público-alvo.

Para Gilmar (2007) ao conceituar o empoderamento não se pode ficar vinculado somente às ideias de empreendedorismo por causa das bases que o fundamentam:

O conceito de empoderamento foi apresentado durante a Assembleia Geral da ONU, em 12 de julho de 2001, (A/56/180, p. 9). Trata-se da ideia que traz implícito o resgate do sujeito liberal que havia sido desvirtuado ou secundarizado pela sociedade de classes existentes no modelo capitalista social-democrata ou de Estado de Bem-Estar Social (sic). (GILMAR, 2007, p. 20-21).

Ele ainda destaca que é importante ter o cuidado de não restringir o conceito de empoderamento ao sentido histórico em que o termo é construído:

O empoderamento surge num contexto conjuntural em que o paradigma fordista/desenvolventista do *Welfare State* é substituído por outro molde flexível de produção, que emprega pouca mão-de-obra, criando insuficientes condições de empregabilidade formal para grande parte da força de trabalho juvenil, [...] (sic). (Idem, p. 22).

Quanto a relação entre o protagonismo jovem e o serviço voluntariado, observa-se a seguinte argumentação:

Concordamos com Iulianelli (2003), ao afirmar que devemos nos contrapor ao modelo de protagonismo juvenil voluntário proposto pelos organismos multilaterais e que, em hipótese alguma, esse conceito deve ser sustentado pelos indivíduos ou entidades comprometidas com o processo de democratização do espaço público. (GILMAR, 2007, p. 21).

Ao criticar um protagonismo juvenil com base no empoderamento do estudante a partir do modo empreendedor e voluntário que pode culminar em um contexto educacional sem a inclusão política-democrática coletiva que o espaço público se propõe a realizar a partir do desenvolvimento emancipatório dos cidadãos que compõe o corpo discente do período escolar noturno, Gilmar (2007) deixa claro que é preciso gerar um processo de autonomia e participação nas escolhas do caminho educacional que o aluno quer percorrer, para “que os alunos possam expressar o que pensam seus estudos, pois eles têm opiniões e sugestões factíveis que podem melhorar a qualidade da sua permanência na escola” (GILMAR, 2007, p. 138 apud CENPEC, 2001, p. 96 ).

O protagonismo dos jovens no ensino médio é uma necessidade na educação brasileira, desde os escritos de Paulo Freire que se observa no Brasil a importância da participação dos estudantes no processo de uma construção pedagógica que seja político-democrático.

## 2 METODOLOGIA

O presente trabalho se constitui de uma breve revisão sistemática de artigos sobre protagonismo juvenil. Com o objetivo de compreender os conceitos que abrangem o tema do “Protagonismo Juvenil” no Ensino Médio. No âmbito do GPHSC/IFMT foi realizada uma revisão bibliográfica com diversos autores, os quais contribuíram para fundamentar o objetivo principal do trabalho supracitado. A inserção e seleção dos textos foi realizada com o intuito de elucidar o conceito e permitir a sua aplicação, em uma abordagem qualitativa.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram analisados dez artigos, uma dissertação de mestrado, uma tese de Doutorado e seis livros referentes ao tema da Protagonização dos Jovens na Educação, especialmente no Ensino Médio. Neste trabalho foi utilizado um recorte da pesquisa citando os autores Freire (2019), Harari (2018), Honneth (2013), Costa & Vieira (2006), Costa (2000) e Gilmar (2007). As categorias analíticas encontradas são: o protagonismo estudantil e o empoderamento juvenil no ensino médio.

As principais concepções dos trabalhos estudados, contribuem para o principal objetivo desse trabalho, que tange em compreender os conceitos que abrangem o tema do Protagonismo Juvenil no Ensino Médio, e como esse empoderamento poderá contribuir para a plena formação dos jovens, formação essa que seja libertadora, tornando-os cada vez mais protagonistas de sua formação.

Os diversos trabalhos analisados apontam para os inúmeros benefícios na participação ativa dos jovens nos processos educacionais, como proatividade, criticidade, melhor aprendizagem, maior interesse pela escola - visto que os adolescentes tendem a se desmotivar da escola, principalmente durante a adolescência - autonomia, além de associação dos conteúdos estudados na escola à realidade vivenciada.

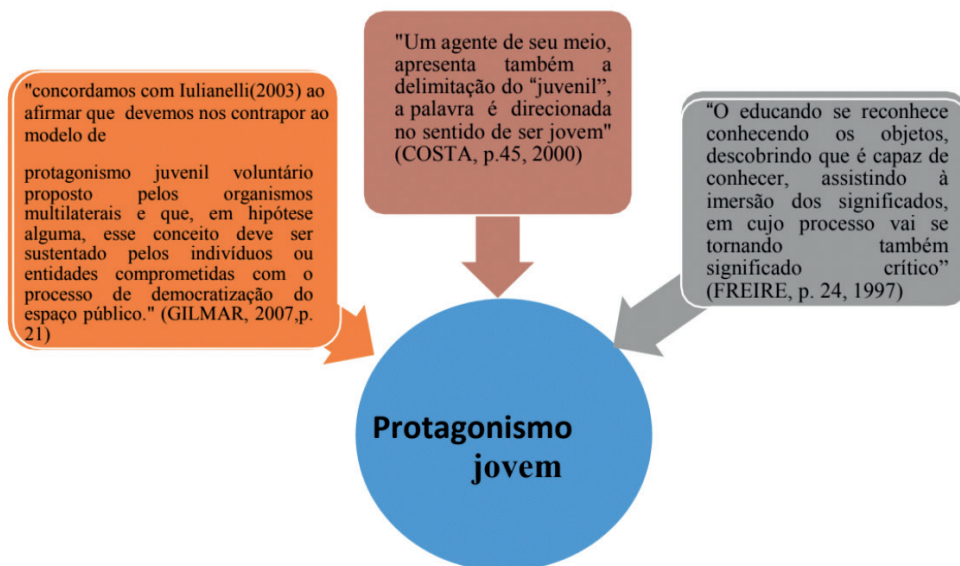
O protagonismo juvenil surge a partir das reformas educacionais como uma proposta inovadora, ocupando o tempo livre do jovem. Essa nova cultura cívica convoca a sociedade para o exercício da responsabilidade social, fortalecendo ações voluntárias que contribuem com a educação pública.

A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto emancipação, independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser (FREIRE, 2019)

Ainda sobre a relevância da escola na formação integral e autônoma dos educandos, Freire nos diz: “Mudar a cara da escola através dos princípios de autonomia, descentralização e participação, na direção de uma educação pública popular e democrática de boa qualidade” (FREIRE, p. 71, 2019)

A figura abaixo traz concepções de alguns dos autores citados no trabalho, acerca do protagonismo jovem.

Figura 1- Concepções de alguns autores referente ao protagonismo jovem



Fonte: O autor, 2020.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos estudos realizados, percebe-se que o protagonismo jovem pode se desenvolver a partir do empoderamento estudantil no ambiente educacional, mas que existe a possibilidade de realizá-lo pelo envolvimento coletivo. Acreditamos que esse estudo poderá contribuir para todos da educação e para a sociedade de uma forma geral, pois as discussões e reflexões referentes à formação social e profissional dos sujeitos, auxiliam nas reformulações de paradigmas em torno do currículo escolar, buscando melhorias e soluções para as dificuldades encontradas no processo de ensino aprendizagem, afinal, a escola é o principal pilar de uma sociedade justa, igualitária, ética, crítica e autônoma.

Apesar das características que compõem o pilar da sociedade, a escola ainda tem muito que percorrer para fazer jus a esses adjetivos que, no momento, só tem enriquecido os discursos políticos.



Quando os estudantes deixarem de exercer um papel de coadjuvante nas decisões administrativas, curriculares, solicitando conteúdos e metodologias que incentivem a construção ativa do conhecimento, ou mesmo na interação intra e extra comunidade escolar, essas opiniões não podem ser enquadradas como evasivas ou indicações superficiais, muito pelo contrário, elas coadunam-se com demandas reais do sistema público de ensino.

## REFERÊNCIAS

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Editora: Vozes, Petrópolis, 1991.

BRASIL. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/96.

COSTA, Gonçalves da Costa. *Protagonismo juvenil: Adolescência, educação e participação democrática*. Fundação Odebrecht, Salvador, 2000.

# SLAM: POESIA EM ESPAÇOS PÚBLICOS E COLETIVOS DE FORMAÇÃO CULTURAL E PROFISSIONAL

**Fábia Duarte Ferreira**

Discente do Programa de Mestrado Profissional do Centro Paula Souza

**Marcela Giovanna Lopes Vanzan**

Discente do curso de Tecnologia em Gestão de Eventos da FATEC Jundiá

**Sueli Soares dos Santos Batista**

Docente do Programa de Mestrado Profissional do Centro Paula Souza

**Rodrigo Ribeiro de Oliveira**

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Esse capítulo se insere também nos estudos que os autores desenvolvem como pós-doutorandos no CCA/ECA-USP sob a supervisão do Prof. Dr. Luiz Roberto Alves. Trata-se de pesquisa sobre as relações entre juventude, educação, trabalho e cultura.

**RESUMO:** Quais as possibilidades para a cultura e a formação cultural num contexto de uma educação mobilizada para fins muito específicos de profissionalização? Como enfrentar os desafios relacionados à diversidade cultural nos processos de adaptação ao mundo do trabalho? Essas perguntas foram elaboradas no contexto em que as autoras se inserem enquanto docentes e pesquisadoras das relações entre cultura, desenvolvimento tecnocientífico e formação profissional. Ao nortear o presente artigo, a busca de respostas a essas questões levou-nos aos estudos concernentes às experiências socioculturais e educacionais capazes de, numa perspectiva emancipatória, abrir caminhos alternativos para a semiformação, para a perda da experiência e da capacidade de narrá-las e para uma educação desculturalizada. O presente estudo tem como enfoque a narrativa dos atores envolvidos na experiência do *Slam*, apontando para sua potencialidade criativa, crítica e produtora de espaços coletivos, compartilhados, democráticos e inclusivos de formação sociocultural, educacional e profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação e cultura. Fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica. Educação e trabalho.

Hey, meu caderno não tem  
regras, canetas

mas sim limites  
pra infligir o respeito

Essa é a vida de um poeta  
Lucas Alberto Fernandes, o Menóhgrafia<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

A arte e a cultura, de uma forma geral, estão tanto para a contraposição, quanto para a modelação do existente, como alertou Marcuse (2006) em *Sobre o caráter afirmativo da cultura*. A cultura em seu caráter afirmativo, da qual a arte também faz parte, seria aquele mecanismo de dominação que procura separar o mundo subjetivo e espiritual das condições objetivas, do mundo da materialidade, das relações de produção. Esse caráter afirmativo defende ideologicamente a superioridade de valores universais como os da alma, da interioridade, das necessidades estéticas descoladas da história, do cotidiano, da produção material para sobrevivência.

A formação cultural e a experiência estética relacionada a ela devem se colocar na educação não formal e formal como oportunidade de emancipação ao problematizar as relações entre cultura e trabalho, cultura e consumo, cultura e desigualdade social, entre outras relações complexas. O pressuposto norteador da nossa análise, a partir dessas abordagens, constrói-se no sentido de, a partir da experiência/percepção estética, desenvolver não só a compreensão de si, do outro e do mundo, mas a capacidade de problematizar essas dimensões.

O progressivo crescimento do alcance da indústria cultural e da semiformação também foi apontado por Adorno (1985). Não é só a formação cultural que está em jogo, mas todo o processo formativo que se dá por via da escolarização e da profissionalização dos jovens. Reformas educacionais são acionadas para dar respostas a esse esvaziamento da ciência, da tecnologia e da cultura como forças transformadoras da sociedade. A tecnociência se instalava como força produtiva. Dentro de uma linha de pensamento que não perde de vista o duplo caráter da cultura, adaptativo e emancipatório, é importante que se perceba as transformações do mundo do trabalho, da produção e do consumo cultural, buscando e potencializando novos enunciados e novas práticas de experimentação e criação de outros mundos possíveis.

---

<sup>1</sup> Lucas (1998-2020) foi um artista de rua, ativista/militante, com atuação nas áreas musical e literária. Fundador do Slam do Zé.

Quais as possibilidades para a cultura e a formação cultural nesse contexto em que tudo se encaminha para uma educação mobilizada para fins muito específicos de profissionalização, em que a ética e a identidade se dão numa certa cultura do trabalho e não como um momento de reflexão sobre essa cultura? Como enfrentar os desafios relacionados à diversidade cultural não meramente como um colorido nos processos de adaptação ao mundo do trabalho?

Essas perguntas foram elaboradas no contexto em que as autoras se inserem enquanto docentes e pesquisadoras das relações entre cultura, desenvolvimento tecnocientífico e formação profissional. Ao nortear o presente artigo, a busca de respostas a essas questões levou-nos aos estudos concernentes às experiências socioculturais e educacionais capazes de, numa perspectiva emancipatória, abrir caminhos alternativos para a semiformação, para a perda da experiência e da capacidade de narrá-las e para uma educação desculturalizada (ADORNO, 1995; BENJAMIN, 1985; SANTOS, 2021).

A análise realizada nesse estudo privilegia a experiência do *Slam*, considerando a sua relevância como ativismo cultural e político capaz de dialogar de maneira efetiva com contextos escolares de formação técnica e tecnológica, contexto em que as autoras se inserem. Essa análise ocorre dentro de uma trajetória associada à reflexão sobre o processo inventivo, o estímulo à capacidade intuitiva, à compreensão das tendências socioculturais, a experimentação e a experiência estética que não estão dissociadas numa formação integral.

O presente estudo é parte de uma trilogia. Essa é a terceira publicação de estudos envolvendo a experiência do *Slam* em contextos de formação técnica e tecnológica. O primeiro estudo intitulado: “Desenvolvimento de competências interculturais: a prática do *Slam* como uma proposta didática na formação profissional”, foi apresentado no 7º Simpósio dos Ensinos Médio, Técnico e Tecnológico, nos dias 18 e 19 de novembro de 2020, tendo como objetivo dialogar sobre a importância das experiências e manifestações culturais na formação dos discentes do ensino técnico e tecnológico. O estudo teve como base um relato de experiência acerca da prática do *Slam* em sala de aula, realizada com alunos de Ensino Técnico Integrado ao Médio, elucidando como o uso de práticas de manifestações culturais possibilita o acesso e o compartilhamento de cultura, bem como demonstrou que os alunos desenvolvem um maior interesse e uma atuação efetiva no processo de ensino-aprendizado quando são realizadas atividades culturais que potencializam o seu protagonismo.

O segundo estudo intitulado “Formação cultural na Educação Técnica e Tecnológica: a experiência do *Slam*”, foi apresentado em 11 e 12 de novembro de 2020 e publicado nos anais do XV Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, com o objetivo de apresentar e analisar a necessidade e a importância das experiências e práxis culturais no ensino técnico e tecnológico. O estudo se baseou em dois relatos de experiências, um no Ensino Técnico Integrado ao

Médio e o outro no Ensino Tecnológico, sendo corroborado com um referencial bibliográfico sobre formação cultural e experiência estética num contexto de globalização em que as relações entre educação e trabalho ganham nova dimensionalidade. Com este estudo ficou evidenciado o potencial do *Slam* enquanto experiência formativa nessas modalidades de ensino profissional.

O presente estudo, encerrando essa trilogia, prossegue no esforço realizado nas produções anteriores, acrescentando a ele a importante narrativa dos atores envolvidos na experiência do *Slam*, apontando para sua potencialidade criativa, crítica e produtora de espaços coletivos, compartilhados, democráticos e inclusivos de formação sociocultural, educacional e profissional.

Na primeira parte do texto, é apresentada a perspectiva privilegiada nesse estudo que é o de uma formação escolar e profissional, seja técnica e tecnológica atenta e envolvida com a dimensão sociocultural em que a comunidade discente e docente se insere.

Num segundo momento, detalhamos a relevância do *Slam*, apresentando um breve histórico e experiências que atestam sua importância para as práticas formativas em contextos amplos de sociabilidade e resgatando as situações analisadas em outros estudos quanto ao ensino técnico e tecnológico. Na última e terceira seção, apresentamos e discutimos as narrativas de *slammers*, alunos de um curso superior de tecnologia da Fatec Jundiáí.

## **2 ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO EM DIÁLOGO COM A CULTURA**

Consideramos que as experiências culturais devem ser apreciadas no ambiente escolar, relacionando-as às habilidades e conhecimentos do educando, possibilitando a interação, para que se possa dar espaço para o reconhecimento e para a compreensão dos costumes, crenças, valores e a cultura que cada um possui. É necessário favorecer que exista um compartilhamento dessas culturas, objetivando também dar encaminhamentos aos conflitos e choques culturais associados às questões de discriminação e exclusão.

As experiências são formas de ensino e de aprendizado. A experiência se baseia na maneira de se relacionar com o mundo, seja pela prática, convivência ou pela vivência. O homem, que é um ser social e cultural, adquire e transmite conhecimentos no seu cotidiano, e a necessidade da comunicação é o que mantém as trocas culturais na sociedade (SACRISTÁN, 2002; HALL, 2019).

Em seu texto “Educação Desculturalizada”, Garcia dos Santos (2004) apresenta uma situação bastante comum no cenário educacional e cultural brasileiro em que os estudantes são formados para se tornarem operários especializados sem que a sua formação passe, necessariamente, não só por conteúdos considerados relevantes, mas por experiências e experimentações estéticas relevantes e problematizadoras da vida contemporânea.

Algo percebido por Garcia dos Santos e que se pode perceber em todos os âmbitos educacionais, na produção e no consumo cultural, é o despreparo generalizado para a complexidade da experiência contemporânea. Haveria, segundo esse autor, uma “incapacidade de leitura das práticas estéticas que problematizam essa mesma experiência”, um analfabetismo das imagens, um processo de infantilização associado ao embotamento da sensibilidade e da percepção, tornando-nos incapazes de perceber as relações entre a criação artística e a sociedade em que vivemos (SANTOS, 2004, p. 2).

A escola voltada para fins estritos de formação de especialistas passa a ter a laboralidade como a finalidade da educação, o que tem consequências sobre o lugar ocupado pelo trabalho nas propostas educacionais. A formação para o trabalho nas reformas educativas a partir dos anos 1990 tem sido colocada no centro das propostas para todas as modalidades de ensino. A LDB de 1996 apresenta o pressuposto geral da educação voltada para a construção da cidadania, desenvolvimento das potencialidades do educando e a preparação para o trabalho.

Conforme disposto no Art.1º, § 2º, da Lei nº 9.394/96, a educação escolar “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). O referido diploma legal, prevê ainda, as diretrizes para a educação profissional tecnológica, com a finalidade basilar de instruir o educando para o exercício de profissões, contribuindo para que o discente-cidadão se insira no mercado do trabalho e que atue na vida em sociedade.

O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, a partir da publicação da Portaria MEC nº 413, de 11 de maio de 2016, contribui para qualificar a oferta dos CST e formar profissionais cada vez mais aptos a desenvolver, de forma plena e inovadora, as atividades próprias de cada curso tecnológico, com capacidade para utilizar, desenvolver ou adaptar tecnologias com a compreensão crítica das implicações daí decorrentes e das suas relações com o processo produtivo, o ser humano, o ambiente e a sociedade (MEC, 2020).

A BNCC (2020), como síntese do pensamento norteador das reformas educacionais em curso no Brasil, tendo a sua contraparte na formação e na profissionalização dos docentes, dá um lugar especial à percepção dos alunos quanto aos mais variados aspectos da vida social, da jornada formativa e do protagonismo dos jovens.

A escolarização se apresenta como o reconhecimento das relações dos estudantes consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Nesse reconhecimento, considera-se a relevância das experiências que implicam em diferentes formas de letramento e de percepção estética. Assim, na perspectiva da BNCC (2020), devem ser ampliadas as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação enquanto elementos importantes para a apropriação dos mais variados sistemas de representação.

Participando desse cenário de maneira cada vez mais estratégica, a Educação Profissional e Tecnológica deve propiciar experiências de formação que ultrapasse o

espaço da sala de aula, a fim de que o discente-cidadão, tenha conhecimento da sociedade que o cerca e para qual a sua atuação será, de fato, revertida.

Portanto, considerando o contexto da educação profissional e tecnológica, questionamo-nos a respeito do espaço e do tempo para a formação e para o repertório sociocultural do aluno para que haja, assim, condições de se desenvolver a sua percepção e o seu protagonismo. Assim, busca-se apresentar as possibilidades de experiências culturais no âmbito da educação profissional e tecnológica que estejam associadas à profissionalização não como algo à parte dela, mas como um aspecto fundamental da formação integral do aluno.

Quando nos referimos à formação integral, verificamos a existência e a necessidade de propósitos que devem ser alcançados conjuntamente no processo formativo. O desenvolvimento de conhecimentos técnicos e conceituais na formação para o trabalho e a construção da cidadania, no que se refere à formação e inserção sociocultural do aluno, são desafios na educação profissional e tecnológica. Desse modo, concordamos com Ciavatta (2015) quando defende a coexistência da formação técnica, científica e cultural articuladas à formação para o trabalho e para a profissão como inerente à experiência do aluno-cidadão (CIAVATTA, 2005).

A tarefa formativa da experiência estética é considerada o ponto central no estudo que ora apresentamos. A ênfase dada ao ensino de artes na LDB de 1996 e as múltiplas iniciativas de desenvolver e/ou resgatar a cidadania por meio da arte são muito claras nesse sentido. Que a experiência estética pode trazer em si um potencial formativo não há dúvidas, mas a formação cultural não é um valor invariante. A controvérsia está no que se entende por formação, que no entender de Adorno (1996), é, intrinsecamente, emancipatória. Uma formação cultural que abdique do seu caráter emancipatório, restringindo-se à adaptação, é falsa, alienada de seus fins.

### **3 SLAM: CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS COLETIVOS DE SOCIABILIDADE E DE FORMAÇÃO**

*O Slam abre portas. Eu nunca enxerguei a cultura como algo fixo. É algo que está sempre em transformação.* (Slammer Nauê)

A prática de manifestações culturais possibilita o acesso, bem como o compartilhamento de cultura, através das experiências vivenciadas, tal como o *Slam*, uma maneira de dar voz e visibilidade para o indivíduo e aquilo que ele sente, como também para o protesto e reivindicação perante as desigualdades e discriminações socioculturais existentes.

*Slam*, a palavra é uma onomatopeia utilizada no inglês para representar algo como um bater de palmas, sendo este o nome dado às batalhas de poesia.

No tocante ao seu surgimento, o *Slam* é uma manifestação cultural originada nos Estados Unidos na década de 80. Esse campeonato de poesias, também conhecido como *Poetry Slams*, ou seja, “batalha das letras”, consiste em uma batalha de poesia falada. Surgiu com a cultura *hip hop*, mas só chegou ao Brasil em 2008, por meio da artista Roberta Estrela D’Ávila, durante o ZAP! Slam (Zona Autônoma da Palavra), na cidade de São Paulo. Atualmente, este movimento já está amplamente difundido por todo o território nacional.

O *Slam* é uma manifestação cultural que pode ser transposta para o espaço institucional e educacional. Assim, ao decorrer deste estudo analisaremos o *Slam Poetry*, enquanto prática para formação cultural de discentes da Educação Profissional e Tecnológica, dialogando sobre a necessidade e a importância das experiências e práxis culturais.

O *Slam* ganhou a atenção e o interesse dos jovens, pois fez com que os adolescentes e estudantes vissem um outro aspecto é sentido na poesia, que para muitos era algo elitizado. Principalmente sobre as questões da atualidade, os temas mais frequentes são os decorrentes de pautas sociais. Através dessa prática artística, possibilita-se o intercâmbio de experiências, o direito e a defesa em ter sua fala, em especial, às pessoas que têm a sua voz calada na sociedade, tanto que o movimento auxilia a dar visibilidade a diversas causas sociais, tais como: racismo, feminismo, identidade de gênero, desigualdades sociais e econômicas. Essas poesias são autorais, e surgiram com o objetivo de proporcionar um espaço para dar voz, para manifestar opiniões, relatar experiências, uma forma de protesto e reivindicação. *Slam* é uma manifestação importante, permitindo aos jovens um espaço no qual podem expressar a sua visão de mundo, do seu cotidiano e de suas experiências sociopolíticas, ao mesmo tempo que é um grito de resistência e de denúncia das discriminações e desigualdades sociais.

A poesia durante muito tempo – e talvez ainda nos tempos de hoje – é vista e entendida como algo elitizado, sendo limitado aos círculos acadêmicos. Porém, o *Slam*, como uma literatura periférica ou “marginal”, ou seja, aquela poesia produzida por qualquer pessoa à margem da sociedade, tem mostrado e produzido uma outra face para a poesia escrita, bem como a falada.

O *Slam*, além de ser uma manifestação cultural impulsionadora de empoderamento individual e de grupos sociais, de superação de barreiras, inclusive a falta de espaço para expor a poesia, é também uma importante ferramenta de organização política coletiva. Assim, o movimento é um consistente aliado de causas sociais, sendo um grande propulsor para dar visibilidade para as pautas sociais importantes, tais como: feminismo, desigualdade econômica, social, ambiental, indígenas, LGBTQIAP+, discriminações étnicas, raciais e sociais.

Para além da competição, o *Slam* se configura como um espaço livre, educativo e democrático de fala, bem como de escuta, um espaço de voz para pessoas que têm suas vozes negadas e caladas, um espaço de escuta em uma sociedade desabituada a ouvir, e ouvir principalmente as minorias.



Examinando a prática do *Slam* nas escolas, é possível evidenciar e valorizar a experiência do aluno, a sua cultura e o posicionamento/entendimento frente às questões sociais e culturais, criando ações em prol do pleno exercício das garantias fundamentais que todo cidadão possui.

### 3.1 Experiências com o *Slam* no ensino técnico e tecnológico

*A nossa poesia tem a mesma equivalência do que as das academias.*

(Slammer Gabizine)

Conforme indicado na introdução desse texto, duas experiências resultaram em estudos e publicações sobre o *Slam* em contextos de educação profissional e tecnológica. Inicialmente, uma situação ocorrida em 24 de junho de 2020, na Escola Técnica Estadual Martin Luther King, proposta pela professora do componente curricular de Sociologia. Depois destacamos o relato de uma discente do curso superior de Tecnologia em Gestão de Eventos que organizou uma atividade cultural durante o VIII Encontro de Tecnologia e Cultura da Faculdade de Tecnologia de Jundiaí, nos dias 6 e 10 de maio de 2019.

Os relatos permitiram a realização da pesquisa-ação pelas autoras (docente e discente em diferentes contextos), com o objetivo de refletirem de maneira crítica em relação à formação cultural dos alunos da educação profissional e tecnológica destacando o papel de cidadão do aluno (indivíduo), pertencente a uma sociedade (coletividade).

#### 3.1.1 Experiência no ensino técnico

No dia 24 de junho de 2020, a docente do componente curricular de Sociologia da ETEC Martin Luhter King, situada na região da Zona Leste da capital de São Paulo, propôs uma atividade inovadora, a uma turma de alunos do 2º ano de Ensino Médio Integrado ao Técnico de Mecatrônica (estudantes com faixa etária entre 15 e 16 anos).

Após a aula expositiva, cuja temática foi: “Ideologia e Representações Mentais: Preconceito, Segregação e Movimentos para Mudanças Sociais”, e um diálogo com os alunos sobre a distinção entre racismo, preconceito e discriminação, foi proposta uma atividade que consistia na realização de um *Slam*, abordando a temática estudada na aula.

Considerando o cenário pandêmico da Covid-19, as aulas estavam ocorrendo de modo virtual, o *Slam* ocorreu de modo diferenciado, pois não haveria uma batalha entre os alunos participantes da atividade, não seria presencial e nem falado. A docente, também autora desse texto, adequou o *Slam* à realidade e ferramentas ali presentes no horário da sua aula remota, sendo utilizado o *chat* da plataforma *Microsoft Teams* para realização do *Slam*. Os alunos receberam as próximas orientações: cada aluno deveria ajudar a compor o *Slam*, escrevendo uma frase que tivesse como escopo a reflexão e até mesmo vivências, relacionadas ao tema da aula.

Visando criar um arranjo para a realização do *Slam* de modo coletivo e virtual, a professora iniciou o *Slam* com uma frase, e cada aluno deveria dar continuidade a ela, construindo outra frase com base na sua própria reflexão sobre a temática da aula, de modo que o *Slam* terminaria quando todos os alunos tivessem participado da construção do *Slam*, com a contribuição da sua frase.

Como docente de um componente curricular que tem como estudo a sociedade e as relações sociais, a professora viu a importância de abrir espaço para o protagonismo do aluno. Uma vez que, as práticas docentes, devem fitar as iniciativas de um professor reflexivo, que reflete sobre as suas práticas e sua atuação no processo de formação do aluno, possibilitando o protagonismo e identificação do discente no grupo escolar, nos demais grupos sociais e na sociedade, promovendo a apropriação do conhecimento para atendimento às demandas da sociedade.

Na referida experiência, foi constatado o contentamento dos discentes ao realizarem a atividade proposta, em razão da oportunidade de expressar e de criar algo, com e para o coletivo, ou seja, com o recorte individual (frase de cada aluno), obteve-se uma visão plural sobre a temática proposta (discriminação e desigualdade social). Ademais, uma aula expositiva cuja temática tinha um escopo social muito importante, com a atividade proposta, possibilitou aos alunos um espaço de reflexão e compartilhamento, ocorrendo de modo efetivo o relacionamento de conceitos com a prática e vida social.

### *3.1.2 Experiência no ensino tecnológico*

Em maio de 2019, duas alunas, entre elas uma das autoras deste estudo, vinculadas ao Curso de Tecnologia em Gestão de Eventos da FATEC Deputado Ary Fossen, em Jundiá, realizaram o “*Slam* dos Trilhos”, atividade cultural proposta para o VIII Encontro de Tecnologia e Cultura da unidade, que teve como tema “Cidades Sustentáveis e as Políticas Públicas para o Espaço Urbano”. Naquele momento, participaram alunos e docentes da instituição e convidados que já desenvolviam o *Slam* em outros espaços. A diferença fundamental dessa experiência quanto à anterior é o fato de que a atividade foi proposta pelas alunas que já conheciam, praticavam e organizavam a prática do *Slam* em diferentes espaços, trazendo para a instituição escolar esse conhecimento. Diferentemente também do que ocorreu quanto ao ensino técnico quando o encontro ocorreu em momento de pandemia da Covid 19, os encontros na Fatec Jundiá foram presenciais, contando com a presença de jovens poetas não-alunos.

Os objetivos principais da atividade foram inserir a literatura dita marginal e cotidiana produzida pelos próprios participantes dentro do ambiente da instituição, potencializando seu diálogo com o entorno e trazer à luz da discussão a importância das atividades de lazer públicas, como forma de ocupação da cidade pelas pessoas que a habitam, devolvendo aos indivíduos a sensação de pertencimento.

O formato proposto seguiu os protocolos de competição: poesias autorais, de até três minutos, seguidas de avaliação de jurados escolhidos entre voluntários na plateia. Foi sugerido o tema da ocupação do espaço urbano para a construção das poesias. Enquanto dois poetas participantes de *slams* na cidade foram convidados, apenas duas alunas também se interessaram em apresentar as suas poesias, uma em cada dia da atividade.

Os poetas apresentam realidades muito particulares suas e situações sociopolíticas foram compartilhadas pela maioria dos espectadores. Foi possível observar na expressão de cada presente e na falta de palavras dos jurados, o impacto característico dos *slams*. Os três minutos de empatia e catarse que vão além das palavras ditas, colocando em suspensão as análises puramente conceituais e teóricas deram lugar aos sentimentos e emoções compartilhadas. Sendo um momento de encontro, de ocupação coletiva de um espaço compartilhado, o *Slam* proporcionou também uma experiência de autoconhecimento, de expressão e integração que potencializa a articulação entre formação cultural e profissional, entre escola e sociedade.

A experiência ocorrida na Fatec Jundiaí demonstrou não somente a sua importância para todo o processo formativo, mas também tem uma relevância específica para a formação no Curso de Eventos que se insere no eixo tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer, além de se associar às atividades de extensão enquanto encontro entre a instituição de ensino superior e o local em que está inserida. Destaca-se, nesse sentido, que a atividade não se colocou como um mero entretenimento ou apêndice no contexto em que ocorreu, fazendo parte das estratégias de diálogo entre ensino, pesquisa e extensão postuladas num projeto institucional intitulado “Cidades Sustentáveis e as Políticas Públicas para o Espaço Urbano”.

#### 4 SLAMMERS E ESTUDANTES: NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS

*Apenas, assim. É um pouco contra a maré (Slammer Nauê)*

*[...] Eu quero que o slam abra portas, arregace as portas, pros outros chegarem (Slammer Gabizine)*

No dia 25 de junho de 2021, as autoras desse estudo colheram depoimentos de dois jovens *slammers* e estudantes da Fatec Jundiaí. A entrevistada aqui identificada como *Slammer Gabizine*, no momento da entrevista, era a principal responsável pelo Slam do Zé<sup>2</sup>. A *Slammer Gabizine* cresceu na Zona Leste de São Paulo e fez curso técnico semipresencial na Etec Martin Luter King. Durante o ensino médio, fez teatro vocacional, num centro cultural gratuito também da Zona Leste. Na época, teve contato com alguns outros programas culturais, do mesmo porte. Fez um semestre de Tae Kwon Do, também

---

<sup>2</sup> O Slam do Zé é um movimento de *Slam* e Sarau na rua que está presente na cidade de Jundiaí desde 2019. No ano de 2020, o projeto foi retomado com um novo grupo de poetas, dessa vez, focando mais nas batalhas de poesias e apresentando-se como potência cultural. Devido ao isolamento social, o Slam do Zé seguiu realizando edições *on-line*, entrevistas, *podcasts* e *lives* através do Instagram @slamdozejundiaí (<https://instagram.com/slamdozejundiaí>).

estudou dança e realizou cursos de desenho. Buscava aproveitar os espaços culturais públicos da Zona Leste. Esporadicamente, escrevia poesias e sempre buscou conhecer e visitar museus e outras práticas culturais como forma de imersão no mundo das artes. Para ela, o *Slam* é um espaço de escuta e de visibilidade.

O entrevistado aqui identificado como *Slammer Nauê* é um dos mais ativos participantes do *Slam* do Zé e sempre gostou de poesia, escrevendo, declamando, mas sem a preocupação de registrar e guardar essas experiências. Afirma ter crescido numa família em que as atividades culturais faziam parte do cotidiano, por isso, vê a arte e a cultura como parte da sua própria infância, lembrando de quando acompanhava os pais a museus e outros espaços culturais. Nesse âmbito, dedicou-se ao audiovisual, revelando sua paixão pelo cinema.

A participação no *Slam* o ajudou a desenvolver o hábito de registrar, guardar e valorizar a escrita e a divulgação das suas poesias. Valoriza a poesia como valoriza a experiência do viajante que vive a experiência de um lugar que não é seu, afirmando que “a poesia é você escrever, descrever sensações, sentimentos e visões que, muitas vezes, não são suas”. Vê o *Slam* como um palco que não precisa ser necessariamente físico, mas um espaço criado como um palco para que se possa ter o direito e a oportunidade de expressão.

O diálogo foi encaminhado a partir do seguinte roteiro de perguntas:

- Quem eram vocês antes do *Slam*? O que é o *Slam*?
- Como foi o seu primeiro contato com o *Slam*? O que ele despertou em você?
- Como é a organização de um *Slam*?
- Como vocês enxergam o *Slam* dentro do contexto da educação profissional, visto que vocês são alunos do curso de Tecnologia em Eventos; e como associam isso com a questão coletiva e a militância que acaba surgindo dessa coletividade?
- Como vocês enxergam a importância do *Slam* para a cultura regional e como é fazer parte disso ativamente?

Considerando esse roteiro de perguntas e o que temos lido e refletido sobre a temática destacamos alguns eixos das falas dos entrevistados que contribuem com o nosso estudo.

#### **4.1 *Slam*, espaço de percepção e criação de identidades, de alegrias e amizades**

A *Slammer* Gabizine ressalta que um primeiro contato efetivo com o *Slam* trouxe o impacto de perceber a presença majoritária de garotos em que as trocas ocorriam, mas com a participação ainda tímida das garotas:

E aí eu me lembro que pra mim foi uma troca de percepção muito grande, porque naquela época, naquele espaço, só tinha uma poeta que era mina, o resto era tudo homem. E aí pra mim, aquele critério de identificação já foi o primeiro, e ela trouxe poesias diferentes, tipo, ela tava declamando em espanhol umas coisas. E aí mesmo sem entender nada, pra mim, ela foi quem ganhou 10, sabe?

O fato de o *Slam* ser uma disputa, a batalha não esvazia o sentido primeiro de poder ser diferente e estar junto com os outros, num espaço de alegrias e amizades. Afirma a *Slammer* Gabizine:

Independente de quem ganhou, quem não ganhou, foi, tipo, gente tirando foto com poeta, gente falando “aí, eu não gostei de quem ganhou, gostei mais de você, qual sua rede social”... então, assim, foi muito esse espaço de alegria e amizades, sabe? De gente que nem conhecia.

## 4.2 O *Slam*, um lugar para se voltar num processo contínuo de formação

Os dois entrevistados revelaram um encantamento inicial com o *Slam*, mas um processo gradual de envolvimento, como uma iniciação em que primeiro se é aceito e se aceita no grupo e, paulatinamente, no tempo de cada um a participação mais próxima ocorre, potencializando emoções despertadas desde o início. Os entrevistados lembram essas idas e vindas em que o *Slam* despertou a vontade de voltar:

Slammer Nauê: [...] eu estava prestes a passar uma temporada em Ouro Preto [...]. Então, eu passei, vi, olhei e falei: “Nossa, que trem legal, que trem bacana, pena que eu não tenho tempo, pena que eu não... a minha linha está cruzando para outro lado. Infelizmente, eu não posso me aprofundar ou me encantar demais”. Foi esse exato pensamento que eu tive.

Slammer Gabizinha: Porque eu ia em algumas, aí eu ia indo, ia ouvindo as poesias, daí eu ia tendo vontade de participar... aí eu começava a escrever em casa, pensando “ah, eu vou levar isso...” Aí, eu falava pra alguém: “vou me apresentar no slam”. Daí eu voltava pra trás, aí a pessoa que eu tinha avisado já tinha posto meu nome na lista. Aí, eu começava a me apresentar. Aí, eu achava horrível sempre... às vezes, era ruim, mesmo. Mas todo mundo sempre naquele apoio do “aí, foi muito bem! quero saber mais.” Tá ligado? E, aí, isso foi me trazendo pra perto no sentido de frequentar, e eu gostava.

O *Slam* se converte num espaço de formação em que o maior desafio é o conhecimento de si, do outro e da capacidade de falar, de estar no mundo como um sentido muito específico de protagonismo. Como afirma a *Slammer* Gabizine, de como foi se tornando a líder e organizadora do *Slam* do Zé:

E, tipo, conforme eu fui assumindo a frente mesmo, passando a responder pelo rolê, a ter a responsabilidade de passar a informação de todo um histórico de coisas que às vezes eu nem tava, mas assim, eu tinha que saber... e de organizar, e de buscar novas maneiras de organizar na pandemia.

[...] A Rosana, do Conselho, me colocou numa reunião com o secretário de cultura, fiz barraco, e eles abriram espaço pra gente. Só que, assim, quando eles abriram espaço, era pra ser uma coisa muito dada. Muito tipo, “ai, alguém daqui quer participar”? Eu falei “Não, não quero. Quero que abram oportunidade pros outros escritores que não tão nesse convite participarem.

O *Slam*, assim, tem se convertido numa experiência formativa ampla que abre espaços também na cena cultural da cidade, criando oportunidades inesperadas, como se percebe pela narrativa de G.:

A gente chegou em um nível de crescimento, de reconhecimento, em que a gente é convidado, a gente não precisa mais ficar se humilhando ali, “ai, dá um espaço pro meu rolê”. É mais, tipo, as pessoas estão começando a dar uma importância que, por um tempo, eu não dava.

[...] Eu sinto que me abriu portas que, às vezes, eu até tenho dificuldade de reconhecer.

### **4.3 A POTÊNCIA DO *SLAM*: CONSTRUÇÃO E PERCEÇÃO DOS LUGARES E DAS PAUTAS CULTURAIS COLETIVAS**

O *Slam* aparece na fala dos entrevistados como um espaço coletivo em que a cidade se revela na poesia de seus moradores. Novos olhares se constroem. Os lugares também passam a ser vistos com necessidades vitais antes não consideradas. A *Slammer* Gabizine destaca:

[...] Aí, foi quando eu comecei a enxergar o *slam* como mais do que aquele espaço de acolhimento e de escuta, mas também como uma potência cultural, né? E tendo contato com outros *slams*, de outras cidades, e tal, percebendo quais são os objetivos e as pautas desses lugares eu percebi que em Jundiáí, assim, pelo menos na minha visão, pessoal, o *Slam* do Zé ele exerce um papel como um pouco mais que um *slam*, porque o nosso objetivo maior não é levar um poeta nosso pro *Slam* BR, pro *Slam* mundial, falar que aquele poeta que tá famoso ele veio dali. A gente também visa esse tipo de coisa, mas a gente enxerga como progresso muito mais a gente conseguir impacto para as pautas que fazem diferença pra gente aqui. Tipo, é uma sensação para mim de que que Jundiáí precisa de muita coisa ainda pra acontecer, e uma demanda e uma necessidade absurda desse tipo de espaço, porque nada permanece aqui.

A dimensão do coletivo no espaço público e urbano e a construção de pautas culturais é algo que acontece de maneira intrínseca ao *Slam*, não simplesmente como um evento, mas uma atitude perante a cidade, como afirma o *Slammer* Nauê:

O *Slam*, ele é interessante porque ele é uma coisa que junta pessoas, mundos diferentes. O *Slam* tem essa característica de você passar e parar pra ver. Você para pra ver. Você pergunta “o que é isso, o que que tá acontecendo aqui? Isso acontece sempre, isso não acontece sempre”? Então, assim, eu acho que é esse perfil de união, de juntar gente, de abrir um espaço urbano, público.

#### 4.4 O SLAM E A FACULDADE PÚBLICA: ESPAÇOS COLETIVOS DE PERTENCIMENTO E AÇÃO

Os entrevistados reconhecem o *Slam* e outras experiências como oportunidades de circulação e de construção coletiva de formação em que militância, intervenção cultural urbana, coletivos culturais, formação e experiência profissional dialogam. Assim o *Slammer* Nauê afirma:

[...] O que você ganha muito, ganha muito, é você aprender a política. Você ter o jogo de cintura. É você conversar com a prefeitura[...] Acho que com o curso de eventos, isso é muito bom. Porque o curso de eventos, apesar de ser um curso de eventos, ele ainda trabalha muita teoria. [...] E você pega essa massa de informação, muitas vezes muito teórica, ou às vezes alguém contando, algum professor, alguém experiente, contando experiências... Com quem eu tenho que falar na prefeitura pra conseguir alguma coisa?. E a guarda municipal, vai apoiar ou vai atrapalhar? Com quem eu tenho que falar se acontecer algum problema? Com quem eu tenho que pedir autorização? Como é que eu falo pro rapaz que tá participando e atrapalhando de uma maneira polida, que não gere um conflito maior? Eu acho que o que tem muito nisso é o que associa tudo: a militância, seja da intervenção cultural, urbana, dos coletivos, do profissional, das empresas... Ou seja, é você aprender a lidar com gente.

Os entrevistados, destacam, nesse sentido, a importância da Fatec, do curso que estão fazendo e do papel a ser exercido pela instituição que também é pública e se dá no espaço público, como o *Slam*:

Pra mim, a Fatec foi um grande lugar, é ainda. [...]. Foi meu primeiro canal na cidade. [...] Foi lá que eu tive esse primeiro contato com os eventos. [...] Foi esse curso que me trouxe grande parte das minhas pontes, socialização mesmo aqui. [...] O slam tem muito essa relação de uso do espaço público e apropriar-se mesmo, do espaço público como "público". A FATEC por ser a única instituição pública de ensino de nível superior em Jundiaí acho que inconscientemente acaba dialogando com isso. As pautas que os alunos trazem em relação à revitalização, ao uso mesmo do complexo FEPASA em que está a Fatec como um todo. Então, assim, querendo ou não, diretamente ou não, rolou esse contato antes de eu conhecer o slam, tudo, de preservação do espaço público (*Slammer* Gabizine).

#### 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que existem grupos sociais deixados à sombra, que são marginalizados e até mesmo invisíveis. Isso mostra o quanto precisamos aprofundar nossa percepção e atuação através de experiências formativas, tal como a prática do *Slam* no ambiente escolar, para garantir a multiplicidade cultural, para que seja reconhecida e valorizada a interculturalidade e, principalmente, para que sejam extirpadas as questões de desigualdades e exclusão.

Assim, justificam-se as práticas culturais, bem como as atividades que colocam o aluno em contato com a comunidade em seu entorno, para que ele compreenda as questões com que terá de lidar como um profissional que domina não apenas a técnica,

mas também a capacidade de inovação e de invenção necessárias para a construção de outros mundos possíveis.

A formação de um aluno é expansiva, uma vez que o saber e a experiência não se limitam mais a um único tempo e espaço, onde se vive e se convive em sociedade, mas se tem uma abrangência infinitamente maior, principalmente quando tratamos sobre os reflexos da globalização que possibilita uma maior integração e interação de culturas, experiências e conhecimentos. A formação cultural transformadora é aquela capaz de fazer dialogar o global e o local sem exigir que a integração ao todo se separe das relações de pertencimento a territórios específicos.

O *Slam* possibilita um processo de identificação do indivíduo em que ele pode dizer quem é, como pensa, o que sente, expor e construir a sua identidade; e a identificação no sentido dos outros indivíduos que também constroem essas relações num esforço coletivo de reconhecimento e compartilhamento de sentimentos, pensamentos e experiências narráveis e poetizáveis. São subjetividades que se constituem em espaços objetivos de cultura, trabalho e formação, aliando tecnologia e poesia, arte e magia, estética e política.

Considera-se que a prática do *Slam* na formação técnica e tecnológica, possibilita a manifestação e formação cultural, no espaço institucional escolar, promovendo o pensamento crítico do discente-cidadão. A educação associada à cultura, especialmente a formação técnica e tecnológica, pode dinamizar o que o Hélio Oiticica denominava de “estado de invenção”.

Constatamos a necessidade do desenvolvimento dos educandos de forma que se tornem cidadãos críticos, participativos, autônomos e protagonistas de suas próprias vidas, desenvolvendo o senso crítico e inventivo perante as demandas e objetivos sociais que são traçados para a garantia dos direitos culturais. Esses direitos exigem a participação para que se efetivem.

É preciso verificar e reconhecer a relevância do compartilhamento e de ações coletivas, a importância da reflexão quando se constrói a argumentação, respeitando e considerando as realidades e opiniões emanadas por outro indivíduo do mesmo grupo e de grupos distintos, e como se pode agir diante destes desafios para o bem comum. Esse bem comum não pode ser naturalizado. É construído e negociado no espaço público que assim é pelo fato de o diferente não precisar ter medo e a igualdade jamais se tornar equivalência repressiva.

As narrativas dos dois *slammers* e futuros tecnólogos aqui apresentadas são importantes registros e fontes de estudo sobre o *Slam* em diálogo com a formação cultural e profissional. Na perspectiva desses poetas, ativistas e estudantes o *Slam* é espaço de construção de percepções e expressões: a escuta, a oportunidade de ver e de ser visto como num palco em que todos têm o direito e a oportunidade de se expressar. A formação profissional e tecnológica desses *slammers* não é vivida nem percebida como dissociada dessa experiência.



## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. *Primeira Versão*. Volume XIII, Porto Velho, Edufro, 2005

BENJAMIN, Walter. *Experiência e pobreza*. In: Obras Escolhidas 1. Magia e Técnica. Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985a.

BRASIL. MEC. Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. *Cursos Superiores de Tecnologia*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade In: FRIGOTTO, Giuseppe; RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Fábila Dias.; BATISTA, Sueli Salcedas Sanches. Desenvolvimento de competências interculturais: a prática do *Slam* como uma proposta didática na Formação Profissional. São Paulo, novembro de 2020. In: *Anais do 7º Simpósio dos Ensinos Médio, Técnico e Tecnológico*: Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/1/2020/11/folder-VII-SEMTEC-baixa.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FERREIRA, Fábila Dias; VANZAN, Marcela Gomes Lima; BATISTA, Sueli Salcedas Sanches. Formação Cultural na Educação Técnica e Tecnológica: a experiência do *Slam*. São Paulo, novembro de 2020. In: *Anais do VX Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional*: Disponível em: <<http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/985/e8b2144a1a48246c434f23d159ac5f5d.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

HALL, Stuart - *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12ª edição. Editora Lamparina, Rio de Janeiro, 2019.

MARCUSE, Herbert - *Sobre o Caráter Afirmativo da Cultura 1937*. No livro "Cultura e Sociedade," volume 1, São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 jun, 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno - *Educar e conviver na cultura global*. Editora Artmed, Porto Alegre, 2002.

SANTOS, Laymert Garcia dos. *A educação desculturalizada*. Colóquio Internacional Cultura Século XXI – Cooperação Internacional, Sociedade Civil, Educação e Cultura, 2004. Disponível em: <<https://www.laymert.com.br/educacao-desculturalizada/>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

# OS PROTOCOLOS DE ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA/NEGLIGÊNCIA DOMÉSTICA EM UMA UNIDADE ESCOLAR

**Bianca Thais Mees**

Acadêmica do curso de Psicologia na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT  
<http://lattes.cnpq.br/7138898770100072>

**Edilson Floriano Souza Serra**

Acadêmico do curso de Psicologia da UFMT. Docente em Letras no IFMT. Doutor em Literatura pela UFRN  
<http://lattes.cnpq.br/5804604500863757>

**Maria Helena Moreira Dias Serra**

Docente em Letras no IFMT. Doutora em Educação pela UNESP/RC  
<http://lattes.cnpq.br/5155731521646746>  
<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-9193-1788>

**RESUMO:** A violência e a negligência infantil são ações que repercutem negativamente na vida da criança, marcando sua memória, influenciando sua capacidade de desenvolvimento cognitivo, social, emocional e, por isso, impactando incomensuravelmente a fase adulta. De acordo com Reis (2018), a violência infantil no aspecto intrafamiliar pode causar danos psicológicos ou físicos permanentes, sendo caracterizada por meio de atos ou omissões cometidas pelos pais ou responsáveis, pela razão de que a visão adulto-centralizada implica em uma negação dos direitos dos adolescentes e principalmente das crianças. Mesmo que as relações comportamentais tenham mudado significativamente nas últimas décadas como reflexo da contemporaneidade, ainda são visíveis os traços de uma estrutura social violenta contra a criança e o adolescente. Considerando essas premissas, as instituições de ensino e de apoio à criança possuem papel importante nesta intervenção, nas quais a violência pode também tornar-se invisível quando estes não estão aptos para o acolhimento desse público tão fragilizado (GUZZO, 2010). Em vista disso, este trabalho visa articular, a partir de entrevistas com questões semiestruturadas, uma articulação a respeito dos protocolos existentes nas principais instituições de amparo à criança, a partir de entrevistas semiestruturadas com creches e Conselho Tutelar de Cuiabá, tendo como base conceitual a Análise do Discurso, visando analisar os modos de recepção e encaminhamentos de informações de violência/negligência infantil por parte dos entes envolvidos na comunidade escolar e a recepção destas denúncias nos órgãos competentes. Destarte, tais órgãos institucionais devem, por lei, garantir o acesso à justiça e proteção legal à criança desfavorecida (GUZZO, 2010).

**PALAVRAS-CHAVE:** Escolas. Conselho Tutelar. Proteção à criança. Psicologia.

# 1 A VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR E SUAS MANIFESTAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

As instituições de ensino têm funcionado ao longo dos tempos, para muitas crianças, não só como um espaço de aprendizagem, mas também como um local de refúgio, ainda que temporário, de um mundo que lhe é pernicioso. Têm funcionado como um espaço onde seus gritos de socorro podem ser ouvidos, onde muitas vezes são socorridos de situações de violências de todos os tipos que sofrem por parte daqueles que deveriam ser seus protetores.

Coeso a tal, no dia a dia da escola, aqueles que deveriam estar apenas sobrecarregados de sua rotina educacional são também permeados por questões que envolvem a saúde emocional e física de seu alunado. A escola funciona rotineiramente como um espaço em que é possível o pedido de socorro dos mais diversos tipos de violência sofridas no meio intrafamiliar. Diante disso, de que forma esses pedidos são acolhidos? Aliás, são sempre identificados? Quando são, o que fazer em seguida? Esta pesquisa é fruto de perguntas como essas. Quase todos aqueles que lidam diretamente com a comunidade escolar, de alguma maneira, já vivenciaram direta ou indiretamente situações envolvendo violência contra crianças.

Levando em consideração aspectos históricos, a violência contra a criança se expressa como um fenômeno cultural e social desde os primórdios da civilização humana, fazendo com que essa se apresente de forma estruturada na sociedade ainda hoje, por exemplo, por meio de abusos sexuais ou psicológicos, por meio do trabalho infantil, ou em exposição de crianças à situação de rua. Como reflexo direto disso, em 1990 entrou em vigor a Lei Federal n. 8069, consolidando o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2017), que tem como objetivo a garantia de proteção dos menores contra a violência, a fim de construir mudanças no cenário de desenvolvimento social brasileiro.

Criança, conforme o Estatuto da Criança e do adolescente (2017), é “para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 2017, p. 19). A Lei, originada em seu princípio pela Constituição Federal, cuidou de assegurar os direitos das crianças:

[...] gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 2017, p. 19).

Destarte a criação da Lei, continuamos, passadas mais de três décadas, ainda com dificuldades de assegurar de forma plena esses direitos fundamentais, embora muito se tenha caminhado na construção de uma infância mais saudável e livre da violência. De acordo com Barnnet (1997), o maior fator de risco para o desenvolvimento de uma psicopatologia em crianças é a exposição delas a situações de maus tratos, negligência ou qualquer forma de abuso infantil, além de que essa violência causa de forma profunda

efeitos negativos no desenvolvimento, na linguagem, na cognição e até mesmo na questão socioemocional dessa criança. Nesse mesmo sentido, Winnicott (1988) aponta que o comportamento maternal nos primeiros anos de vida é de suma importância para o desenvolvimento emocional do bebê, correlacionando tal fato a um estado de “preocupação materna primária”, que abrange o cargo tanto de suporte físico como também psíquico, no qual a mãe, quando empatiza com as necessidades primárias de seu filho (associadas ao suporte físico e emocional) é denominada como “mãe suficientemente boa”.

Os impactos da negligência, de acordo com Gomide (2017), no livro “Pais presentes, pais ausentes: regras e limites”, podem desencadear comportamentos antissociais (p. 4) e até mesmo estimular a criminalidade e o uso de drogas (p. 84). A autora cita ainda que, devido ao fato de que a criança possui diversos estímulos dispostos à sua volta, às vezes, esta negligência parental passa de forma imperceptível (p. 4), mesmo assim, é de suma importância um conjunto de condutas educacionais pela rede de apoio à criança, associadas à manutenção dos padrões morais. Mas afinal, o que é negligência? E como se configura? Quanto a isso, Monteiro, Abreu & Phebo (1997) explica que o processo de negligência acontece a partir do momento em que há a privação da criança de algo essencial para o seu desenvolvimento sadio, como, por exemplo vestuário, alimentação, oportunidades de estudo ou até mesmo um ambiente que proporcione sentimento de segurança a ela, no qual a privação das necessidades básicas a sujeitam a um atraso no desenvolvimento, ou resultam em desnutrição, por exemplo, podendo levar até mesmo à fatalidade.

A importância do suporte emocional e físico está fortemente associada às etapas de maturação do bebê desde o momento de nascimento (e não apenas quando a criança já possui idade para compreender o processo de negligência em si), podendo ser observado em Glasser (2000), citado por Motta (2005, p. 6), em que “se a mãe falha em prover ao bebê proteção e estímulo adequados, as chances de prejuízo dos processos do desenvolvimento neurobiológico e psicológico aumentam significativamente, levando a repercussões a médio e longo prazo”.

Já quando se diz respeito ao processo de violência, Gomide (2017) discorre que a agressão verbal pode ter efeitos prejudiciais muito mais profundos em relação à agressão física, devido ao fato de que esta violência verbal se associa a um sentimento de humilhação, tornando a criança insegura diante do rebaixamento verbal, tornando-se possível, a partir disso, declarar que a há a necessidade da existência de um ambiente seguro, não apenas no aspecto de suprir as necessidades de cuidados físicos da criança, mas principalmente emocional, percebendo na criança a necessidade de uma figura de exemplo e segurança para seu desenvolvimento saudável. Associado a isso, Bowlby (1988) explica que as crianças desenvolvem modelos de representação interna em relação ao seu prestador primário de cuidados, fazendo com que essas experiências de relacionamentos nos primeiros anos de vida afetem de modo significativo a forma como lidam e experienciam o mundo ao seu redor. Mesmo assim, infelizmente, a realidade que se tem nesses casos é outra. Antonio Nunes *et al* comentam que:

Tomando como relevante o local procurado para registrar a ocorrência de violência, as delegacias de polícia se destacam como o primeiro lugar a ser procurado, enquanto os serviços de saúde são esquecidos, isso porque as vítimas ou quem as conduz, não consideram o setor de saúde como competente para lidar com esse tipo problema (NUNES, *et al.* 2016, p. 876).

Na sequência, o autor salienta que, se por um lado, a delegacia recebe mais urgência do que a saúde física, a saúde psicológica, então, é ainda mais negligenciada:

(...) ainda segundo os estudos analisados no que tange à tipologia da violência, é observado de forma escassa na literatura a agressão psicológica como o tipo de maus-tratos predominante entre as crianças, sendo praticamente ignorada nos hospitais (NUNES, *et al.* 2016, p. 877).

Posto isso, é crível dizer que na ocorrência de uma experiência traumática frente a um cuidador intrusivo, violento ou negligente, a criança desenvolverá em sua psique ideias de representações comportamentais reforçadoras associadas às experiências e estímulos aos quais são expostas, conforme foi observado pelo autor em experimentos a respeito da hipótese de que a negligência e os maus-tratos estão diretamente ligadas a “*representações inseguras da vinculação* (desativadas, hiperativas e desorganizadas) em crianças de idade pré-escolar” (p. 8).

Assim, postas as considerações acerca das repercussões negativas na vida da criança que a violência e/ou a negligência acarretam, é preciso indagar sobre qual é o papel da escola na minimização desse sofrimento e, como, na prática, o ambiente escolar prepara-se ou não para lidar com essa realidade tão premente. Há um protocolo de recebimento de denúncias de violência doméstica nas instituições de ensino? Se sim, ela funciona? Quais os passos que professores, assistentes administrativos, coordenadores e diretores devem realizar quando tomam ciência de um caso de abuso contra a criança?

É preciso refletir acerca dos protocolos escolares para garantir que as crianças sejam protegidas e os responsáveis pelos abusos e negligências sejam punidos ou, em alguns casos, orientados a como proceder/refletir acerca do lugar que a criança deve ocupar no espaço da família e da escola. De outro lado, como se dá a relação da escola com os órgãos municipais como o Conselho Tutelar, responsável pelos encaminhamentos dessas denúncias? Que tipos de denúncias costumam ser encaminhadas? Violências de toda ordem, inclusive as psicológicas, ou apenas aquelas que deixam marcas no corpo e não na psique do sujeito vitimado?

Para esta pesquisa, *a priori*, foi selecionada uma unidade pré-escolar e um conselheiro tutelar para a aplicação das entrevistas, com um público-alvo exercendo a profissão de educador de crianças com médias de idade entre 2 e 4 anos, com vista a avaliar a violência sobre este grupo em específico. O tempo médio dos profissionais da educação que participaram da pesquisa variou de 8 a 20 anos de exercício da profissão. Os mesmos possuíam a prevalência de perfil do sexo feminino e faixa de idade entre 46 e 62 anos, com formação em Pedagogia e Técnicos do Desenvolvimento Infantil (TDI).

Para iniciar a pesquisa, foi realizada uma entrevista semiestruturada na unidade escolar. Contudo, os resultados obtidos demonstraram a necessidade da inclusão de um contraponto argumentativo, com objetivo de discutir a problemática de uma forma mais abrangente, contrastando os dois extremos institucionais do amparo à criança vítima de violência. A partir disso, uma nova estrutura de entrevista foi realizada, a fim de adequar-se aos paradigmas profissionais de um conselheiro tutelar. O conselheiro tutelar, tem idade de 46 anos, trabalha na área por mais de 10 anos, possuindo o cargo de conselheiro tutelar há 2 anos.

Quanto aos procedimentos, houve primeiramente um contato com a instituição escolar, no qual conversamos com a diretora da unidade a fim de solicitar autorização para a realização das entrevistas. Após isso, o objetivo da pesquisa foi explicado diretamente para as professoras da unidade, as quais aceitaram responder à entrevista semiestruturada. Posteriormente, foi estabelecido contato por telefone com um conselheiro tutelar da cidade. Fomos ao Conselho Tutelar a fim de aplicar uma entrevista elaborada com questões criadas especificamente às funções exercidas pelo órgão. Os participantes da pesquisa optaram por manter vigente seu anonimato.

Em relação à entrevista respondida pelos professores, primeiramente, foi questionado qual a idade do profissional, gênero, função e qual o tempo que este exerce a função na instituição. Após isso, iniciaram-se questionamentos mais específicos referentes à problemática de violência e sobre a identificação desta, por meio de quatro perguntas. A primeira caracteriza-se por: Você já identificou algum caso de violência doméstica ou negligência envolvendo crianças desta escola? Se sim, de que forma isso ocorreu (através de hematomas, desenho, comportamento...)? A segunda por: Quando é identificada uma criança vítima de violência ou negligência, quais providências são tomadas pela escola? Enfim, vê-se a importância de questionar: Você julga que os procedimentos tomados pela instituição, nesses casos, foram adequados? O caso foi solucionado? Fale sobre isso. E, por fim, relacionado mais especificamente aos protocolos: Você conhece algum guia ou protocolo na sua escola que oriente os profissionais acerca de como tratar situações que envolvam crianças vítimas de violência ou negligência infantil?

Em um segundo momento, relacionado à entrevista com o conselheiro tutelar, foram levantadas a idade, profissão e tempo de profissão do indivíduo. Após isso, redirecionaram-se seis perguntas específicas acerca dos campos de violência e protocolos de atendimento às crianças. Tais perguntas foram caracterizadas por: O que vocês fazem quando percebem que uma criança foi violentada? Existem protocolos de como as unidades escolares devem intervir nesses casos de violência/negligência contra as crianças? O Conselho Tutelar faz algum tipo de acompanhamento com as escolas? Há muitos casos de violência/negligência que são identificados por intermédio das escolas? E qual o número ou a porcentagem desses casos? E, por fim: Você acredita que protocolos poderiam ser construídos para identificar nas escolas modos diversos de procedimentos, a fim de melhorar a identificação?

Após as entrevistas, seguiu-se a análise de conteúdo com base em estudos da área.

## 2 OS DADOS DA PESQUISA

A instituição escolar onde foi realizada a pesquisa é formada por profissionais eminentemente do sexo feminino com idades entre 46 e 62 anos, sendo formados tanto em Pedagogia quanto como Técnicos do Desenvolvimento Infantil, exercendo a profissão há um longo tempo (mínimo de 8 anos). Avalia-se, a partir dessas informações, que o meio institucional de cuidados primários à infância não possui presença profissional masculina, o que é associado à uma ocorrência de perfil mais geral, quando se avalia a realidade educacional predominante no país. Além disso, tanto a idade biológica quanto o tempo de carreira profissional dos educadores (em específico nesta unidade escolar), demonstram tempo suficiente para manutenção de experiência em relação ao manejo de situações conflituosas, manejo de demandas de violência, e também ciência da existência de protocolos que visem a manutenção da segurança das crianças. Por fim, ainda em relação aos aspectos de descrição do perfil dessa comunidade, quando se refere à análise da capacitação dessas profissionais, todas enquadram-se na área de compreensão do desenvolvimento da infância, demonstrando, a partir disso, a existência da capacidade de identificação quando uma criança possui comportamento atípicos, frutos de violência, tanto física quanto psicológica.

Ainda em torno da pesquisa destinada à instituição escolar, avaliou-se que quando são analisadas as questões específicas direcionadas a essas profissionais, o primeiro questionamento, que se refere à capacidade de identificação de violência, a partir do comportamento apresentado pela criança, as respostas obtidas descreveram, em sua maioria, a violência imposta à criança, principalmente, a partir do comportamento e de hematomas pelo corpo. Apenas no relato de uma profissional em específico, foi manifestado que a criança contou verbalmente o ocorrido. Essa situação é condizente com a afirmação de Lira e outros pesquisadores quando apontam:

Talvez seja pouco provável que a criança relate o que vem sofrendo em casa. Quando conversamos com as famílias sobre o assunto, várias podem ser as reações. Muitas omitem ou mentem sobre as formas como tratam os filhos; outras justificam os maus-tratos e abusos em nome da educação. Os estudantes, caso sejam reconhecidos pelos professores como vítimas de violência, devem ser instados a relatar o que vivenciam. A partir daí, cabe à escola propiciar um ambiente protetor com escuta acolhedora e compreensiva (LYRA; CONSTANTINO; FERREIRA, 2010, p. 153).

Todas as outras profissionais alegaram ter percebido sinais de violência a partir do comportamento indireto das crianças, como em marcas pelo corpo, e comportamentos como choro compulsivo, isolamento ou medo. Avalia-se, a partir disso, que os profissionais da educação possuem capacidade plena de perceber e discernir quando uma criança está ou não sendo violentada (independente da forma de violência sofrida).

Em um segundo momento, a pergunta específica posterior objetiva analisar quais as providências tomadas pela instituição escolar, a partir do momento em que a violência é apurada pelas profissionais. As respostas obtidas, a partir disso, manifestam-se por campos de atitudes como: primeiramente, “conversar com os pais”, “encaminhar para posto de saúde” e, posteriormente, “acionar Conselho Tutelar”. Entretanto, avaliam-se nas respostas que o acionamento do Conselho Tutelar ocorre apenas em casos extremos, intitulado por maior parte das entrevistadas como “somente se necessário acionar os órgãos responsáveis”. É visível nas respostas obtidas no decorrer da entrevista que o acionamento do órgão de proteção à criança (Conselho Tutelar) ocorre apenas em casos de extrema necessidade. Em grande parte das vezes, a resolução da problemática volta-se à conversa com os pais ou responsáveis. Contudo, é fato, conforme referenciado por Gabin, Queiroz e Costa (2010), que a esmagadora maioria dos casos de violência são executados pelos cuidadores responsáveis pela criança, os mesmos que, por lei, deveriam garantir seus direitos e cuidados à manutenção básica de qualidade de vida. Nunes *et al* (2016), com base em coleta de dados de outros pesquisadores, observa nesse sentido que:

(...) uma dificuldade observada em relação à violência quando cometida pela família, é o receio da própria criança em relatar o ocorrido, temendo futuras punições; passando pela dificuldade diagnóstica e de notificação até a falta de dispositivos padronizados e efetivos para a adequada condução desses casos pelo sistema de saúde (NUNES, *et al.* 2016, p. 877).

Portanto, conversar com os pais ou responsáveis não se torna uma alternativa favorável para a resolução do problema. Problema que, aliás, repercute em toda a escola. Conforme apresentam Lyra, Constantino e Ferreira (2010, p. 152) a violência familiar é “um problema que traz dificuldades ao cotidiano escolar, uma vez que a escola não está imune a seus reflexos e a suas consequências”.

Relacionado a isso, foi também articulado quão adequados e eficientes os professores julgam os procedimentos tomados pela instituição, além de questionar se esses casos são realmente solucionados na prática, levando em consideração a conduta tomada pela instituição. Avalia-se nas respostas que, sempre que ocorreu o acionamento do Conselho Tutelar, os casos foram solucionados, mesmo que em alguns dos casos ocorresse certa demora. Em contraponto, parte das profissionais também relatou que conversaram com os pais/responsáveis, e, após isso, os mesmos prometeram não agredir novamente as crianças. Refuta-se, a partir destes contrapontos, a ideia de que há um bom preparo desses profissionais para acolherem e executarem as medidas de protocolos.

A última pergunta realizada aos profissionais de educação da unidade pré-escolar intencionou compreender aspectos relacionados ao conhecimento de guias ou protocolos de orientação de como agir em situações de identificação de uma criança violentada. Das cinco que responderam à pesquisa, apenas duas alegaram conhecer guias e protocolos de proteção à criança, como o RPPSV (Rede de Proteção de Pessoas em Situação de



Violência), citado por uma entrevistada. Uma destas mencionou a ocorrência periódica de orientações sobre como observar os casos, mas que não conhece protocolos ou guias, não especificando, além disso, se as orientações são dadas pela instituição escolar ou pelo Conselho Tutelar.

Em contraponto, todas as outras entrevistadas informaram não conhecer protocolos, relatando que deve ser feito um registro escrito da violência identificada, além de uma conversa com os pais para resolução do problema. A discrepância nas respostas emerge a hipótese do desconhecimento pela esmagadora maioria das profissionais a respeito de protocolos ou medidas de como proceder legalmente, levando em consideração que as únicas que citaram conhecer os protocolos exerciam cargos de comando da instituição educacional. Surge, a partir disso, o questionamento de: a falha na orientação e apresentação de protocolos que funcionem é demanda das instituições educacionais ou governamentais?

Quando se avalia a entrevista com o Conselheiro Tutelar, deve-se levar em consideração que a entrevista buscou emergir as demandas, além dos vínculos relacionados às instituições escolares. Na busca disso, primeiramente objetivou-se compreender quais são os principais meios de recebimento de denúncias de casos de violência, se presencialmente ou por telefone, sendo discorrido que quando por telefone (por meio do disque 100), pode ocorrer de forma anônima ou por ligação vinda de unidades escolares, Cras (Centro de Referência de Assistência Social) e Creas (Centro de Referência Especializado de Assistência Social). O profissional citou também a existência de grande demanda de denúncias recebidas por parte das instituições escolares, o que leva a discernir que, mesmo que existam outros grandes meios de comunicação, a escola é um dos principais destes. O mesmo citou, a partir de questionamento feito, que há pouca parceria entre o Conselho Tutelar e as instituições escolares, ocorrendo apenas em momentos raros de convite das escolas para palestras, o que pode gerar, de acordo com ele, pouca preparação do corpo docente e também confusão sobre como proceder no encaminhamento dos casos identificados. O profissional ressaltou ainda a importância da presença de psicólogos nas escolas, sendo este um profissional capacitado para a identificação do problema e extração das informações de crianças, compreendendo quais os fluxos de atendimento às mesmas. Muitas vezes, a agressão não é visível (não é física), sendo apenas observável através da mudança de comportamento. Lyra *et al* (2010) afirmam que:

É preciso que a equipe escolar tenha consciência de que sempre poderá ajudar diante da suspeita ou de caso confirmado de maus-tratos contra uma criança ou um adolescente. No entanto, os profissionais envolvidos precisam estar seguros antes de tomar qualquer atitude (LYRA; CONSTANTINO; FERREIRA, 2010, p. 166).

Após isso, a entrevista foi direcionada à existência de protocolos de como as unidades escolares devem intervir nesses casos de violência/negligência contra as crianças. Sem hesitação, a resposta obtida para tal questionamento foi a de que não existem protocolos de intervenção para instituições educacionais, relatando que apenas recomenda-se, informalmente, o acionamento do Conselho Tutelar a partir da descoberta de algum caso de agressão, automutilação, mudanças no comportamento (mesmo que não visíveis fisicamente). Tais informações destoam dos relatos entregues por parte dos profissionais da instituição escolar, os quais informam sobre a existência de protocolos específicos, suscitando a hipótese de que realmente existem apenas orientações gerais sobre como proceder. Além do mais, também ficou evidente que não existe um acompanhamento do Conselho Tutelar juntamente com as escolas, devido ao baixo número de profissionais no cargo (cinco conselheiros tutelares por região). Quando se fala a respeito das demandas trazidas pela escola, o profissional de proteção à criança avalia que a maior parte dos casos trazidos pelas instituições escolares correlaciona-se mais à violência física ou sexual, visto que essas possuem sinais mais aparentes de identificação.

Ponto importante para o desenvolvimento da pesquisa em relação ao contraste discursivo e criação de hipóteses se deu ao final da entrevista dirigida ao conselheiro tutelar, a partir dos três últimos questionamentos. O primeiro refere-se à criação de protocolos nas unidades escolares, no qual o conselheiro tutelar afirmou que a melhoria da realidade, a partir de sua perspectiva, consiste puramente no aperfeiçoamento do próprio sistema de proteção à criança, devido ao fato de não haver uma unidade de comunicação e cuidado. Associado a isso, o profissional relata:

Por exemplo, quando chega uma criança até nós, temos a obrigação de encaminhar ao Ministério Público a notícia de fato e encaminhar os procedimentos de saúde. É preciso que seja feita a profilaxia no Júlio Muller (hospital). Uma criança, seu responsável, ou se não tiverem condição a nossa equipe, levam a criança, que em muitos casos é lá do Osmar Cabral (bairro da periferia de Cuiabá) leva até a Central de Flagrantes, faz o Boletim de Ocorrência. Depois disso, é preciso que se encaminhe para a delegacia do Verdão, onde tem o delegado. De lá encaminha até a Politec em outro canto da cidade, na sequência leva até o Júlio Müller, onde a criança fica muitas horas para ser atendida. Esse longo período de correria com as crianças que são vítimas de violência é estressante para ela, além de levar muitas famílias, sobretudo as mais carentes, que não tem capacidade de circular por quase toda a cidade, a desistirem dos procedimentos (Entrevista citada).

Na sequência, foi questionado ao conselheiro acerca da existência de estratégia para perceber a violência psicológica especificamente, visto que esta é pouco identificada. Avaliou-se, a partir disso, que além da inexistência de estratégias para avaliação destes casos psicológicos, há também grande dificuldade dos profissionais em identificarem algo que não seja visível aos olhos pela falta de uma equipe capacitada. Cabe nisso também, a importância da estruturação de um centro integrado para acolhimento e acompanhamento dos casos. De acordo com o Conselheiro Tutelar, o que poderia se associar mais proximamente à recepção

e identificação de casos de violência psicológica se encontra por meio da Secretaria Municipal de Saúde, pelo Cras (com atendimentos em grupo, ou em centros de saúde pública. Contudo, relata que o encaminhamento para qualquer um desses órgãos prolonga demasiadamente o tempo de espera e, por consequência, o sofrimento da criança.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do observado acima, fica evidente que a intervenção dos órgãos responsáveis pela resolução frente aos casos de violência contra a criança possui visível falta de diálogo entre si. Na prática, tal problemática acarreta tanto no atendimento inadequado dos casos de violência identificados, como também na má resolução da problemática, fazendo com que os casos perdurem e, por muitas vezes, permaneçam sem solução. De acordo com o citado pelo conselheiro tutelar, mesmo que existam protocolos, os acompanhamentos mais diretos com a escola ficam debilitados pelo pequeno número de profissionais exercendo função no órgão.

Enquanto isso, boa parte das professoras entrevistadas demonstraram desconhecimento tanto de protocolos, quanto de condutas que devem ser tomadas em caso de identificação de um caso de violência, citando, por exemplo, que o procedimento executado após a identificação de um caso de violência foi conversar com os pais da criança violentada, os quais “prometeram não fazer mais”. Averigua-se, a partir disso, profunda problemática, visto que o desconhecimento de protocolos e a crença de que pais/responsáveis violentos deixariam de executar a ação de violência contra a criança apenas a partir de conversas, impacta diretamente a vida, o desenvolvimento e a segurança dos pequenos humanos em formação, sendo possível averiguar que, a falta de comunicação gerada pelos déficits de ambas as partes impacta diretamente na realidade de inúmeras crianças, que permanecem, na maior parte das vezes, desamparadas diante da situação de violência e/ou negligência. Associado diretamente à postura averiguada por grande parte das profissionais da creche, Guzzo (2010) ressalta que a postura institucional da escola/creche deve evitar terminantemente determinadas condutas, das quais algumas destas foram averiguadas na entrevista destinada à creche. Tais posturas se referem à:

Não respeitar o que foi contado e induzir o diagnóstico; Perguntar diretamente se um dos familiares foi responsável pelo ocorrido; Insistir em confrontar dados contraditórios ou checar registros; Confrontar os pais com descrições fornecidas pela criança ou pelo adolescente; Demonstrar sentimentos de desaprovação, raiva, indignação; Dramatizar a situação; Pedir aos acompanhantes que esqueçam a situação; Assumir postura de policial ou detetive; Deixar de avaliar ou subestimar os riscos reais para a criança e os níveis de gravidade; Não solicitar auxílio e avaliação interdisciplinar; Deixar de informar-se sobre outras crianças da casa em situação de risco e não encaminhá-las para avaliação; Não acompanhar o desenrolar do caso e seus desdobramentos; Expor a criança e sua família aos apelos da mídia e de curiosos; Deixar de notificar. (GUZZO, 2010, p. 40)

Além disso, Guzzo (2010) ainda ressalta que, diante da descoberta de um caso de violência ou de negligência, atitudes devem ser tomadas envolvendo a documentação, transcrição e notificação da situação em pauta, não situando tais intervenções apenas em situações extremas. Relacionado a isso, o artigo 245 do Estatuto da Criança e do Adolescente considera “infração administrativa a não comunicação à autoridade competente pelo profissional e/ou instituição responsável, dos casos de que tenha conhecimento” (GUZZO, 2010, p. 56). Ainda relacionado a isso, Guzzo (2010) salienta que é obrigatória a notificação, determinando multa de três a vinte salários para a negligência frente aos casos de violência por alguma instituição competente, como as creches e escolas, por exemplo.

Associado a isso, a criação de uma rede de comunicação entre as escolas, Conselho Tutelar, Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas), entre outros órgãos responsáveis pela proteção dos direitos da criança torna-se essencial. Como observado no resultado obtido pela pesquisa, é visível o impacto que a falta de comunicação entre tais órgãos causa na prática, afetando diretamente a vida e o desenvolvimento sócio-psíquico-emocional das crianças (WINNICOTT, 1988). Como citado pelo conselheiro: “é preciso que o estado tenha um centro integrado de atendimento à criança vítima de violência, conforme já há em alguns estados, semelhante à delegacia da mulher”. A comunicação entre todas as partes, tanto legal quanto educacional, não apenas agilizaria o tempo dos processos de atendimento, mas otimizaria a resolução desses.

Além do mais, é evidente que a ausência de psicólogos nas unidades escolares também impacta diretamente na identificação dos casos de violência. Mesmo que exista a Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que prevê a existência de psicólogos nas escolas, na prática, esta é uma realidade inexistente. Na maior parte dos casos, como observado nas entrevistas acima, os casos de violência apenas são identificados quando possuem danos físicos visíveis, porém, os danos emocionais gerados pela violência essencialmente significativos ao desenvolvimento em sua completude socioemocional, principalmente em relação à autoimagem do indivíduo. Além de que, a presença de psicólogos nas unidades escolares também auxiliaria em um atendimento mais abrangente de todos os tipos de violência. Contudo, observa-se também que além da ausência de psicólogos nas unidades escolares, há uma carência de profissionais atuando no cargo de conselheiros tutelares.

De acordo com o conselheiro tutelar entrevistado, o acompanhamento mais próximo à realidade das unidades escolares não é possível na prática, pois, cita ele: “Somos em cinco conselheiros por região”. Considerando que a população de Cuiabá ultrapassa 620 mil habitantes, a divisão em cinco regiões equivaleria, de forma aproximada, a uma população de 124 mil pessoas para cada grupo de cinco conselheiros, uma cidade de porte quase médio. Relacionado a isso, o profissional também comenta que existe uma demanda grande de casos, mas, mesmo com isso, não há qualquer estatística que auxilie estudos na área. Não ter estudos, ou qualquer forma de estatística com abrangência na

área de violência contra crianças e adolescentes em Cuiabá, faz com que este grupo, na prática, torne-se ainda mais vulnerável. Ocorre, a partir disso, o desamparo da infância, principalmente de comunidades mais carentes como citado acima na entrevista, além da não resolução de grande parte da demanda ocorrida.

Relacionando todas as problemáticas abordadas nas entrevistas com a literatura vigente em torno da violência contra a infância, observam-se os impactos práticos sobre o cotidiano e, como consequência, no decorrer do desenvolvimento do indivíduo. Como a criação de modelos de representação (BOWLBY, 1988) por crianças se dá a partir de uma relação de afeto e cuidados primários, crianças que se encontram em situação de desamparo acabam modulando sua imagem de referência a respeito de “cuidador” para professores, ou outros referenciais de afetos na unidade escolar que frequentam.

A partir disso, é evidente a necessidade de um ambiente adequado e preparado para intervir nessas situações de desamparo, no qual a criança recorre por voz própria às instituições. Contudo, como observado na entrevista com a unidade escolar, houve professores, em especial o que se denomina “Indivíduo 5”, que acreditassem que se restringisse a conversa aos responsáveis legais tal atitude seria necessária para solucionar a problemática. Isso demonstra um visível despreparo profissional, além de um desconhecimento acerca do trabalho de acolhimento efetuado pelo Conselho Tutelar. Essa problemática sofre uma relação direta com o fato de que as preocupações legais com a criança são recentes, ainda mais no Brasil, como observado acima em Reis (2018), no qual o primeiro caso documentado em literatura no país foi em 1973. Sendo, portanto, um problema de saúde recente, torna-se crível afirmar a necessidade de uma maior problematização, a fim de acolher crianças e adolescentes desamparados, em especial, sendo de suma importância pensar o papel da Psicologia e do psicólogo no acolhimento dessas crianças. Como observado em Guzzo:

O Estado é o principal responsável pelos direitos da criança, mas também os pais o são, bem como as ONG's, as empresas e as próprias crianças e adolescentes. Pois então, apostar nos direitos da criança e do adolescente significa fomentar a sua cidadania e o seu bem-estar. [...] É muito importante sensibilizar a família, a escola e a comunidade para que tomem medidas de prevenção, de detecção de vítimas de abuso e exploração sexual e de denúncia. Sobretudo, a escola é um espaço propício para empoderar as crianças e os adolescentes e empreender ações de incidência social contra o abuso e exploração sexual com efeitos multiplicadores. (GUZZO, 2010, p. 10)

Se somada a força que o espaço escolar tem com orientações sempre necessárias de um profissional de Psicologia, certamente que esse ambiente como espaço de empoderamento tornar-se-á ainda mais resistente.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas, tanto nas entrevistas aplicadas com os profissionais da área de infância, quanto na literatura descrita, compreende-se a importância do desenvolvimento de mais projetos com o objetivo de dar suporte e proteção no desenvolvimento físico e psíquico das crianças, de modo a protegê-las dos diversos tipos de violência.

Assim, torna-se relevante salientar a necessidade, conforme citado pelo conselheiro tutelar, da estruturação de um centro integrado de atendimento à criança vítima de violência, conforme já há em alguns estados, em estrutura semelhante à delegacia da mulher. Aliás, dentre os casos de violência que é preciso destacar como negligenciada, muitas vezes, está a homofobia, conforme relata Faleiros (2008), além da violência contra a mulher. A comunicação direta entre todos os órgãos competentes auxiliaria no cumprimento mais rápido das demandas, facilitando a locomoção e acolhendo de forma mais humana as vítimas em situação de crises. Enfim, colaboraria de maneira significativa para uma solução mais eficaz, uma vez que, conforme citado pelo profissional, muitas famílias carentes acabam desistindo dos procedimentos necessários de cuidado à criança em meio a um funcionamento do sistema tão burocrático.

Ademais, como os principais mediadores entre a criança e o aprendizado são os pais, é de suma importância a construção de redes de comunicação no lugar de uma imposição comportamental mais violenta, e que, este “conversar” deve estar sugestionado ao desenvolvimento de uma autocrítica e da reflexão da criança, fazendo com que ocorra o amadurecimento das emoções, da moral e da apatia, inibindo comportamentos hostis ou depressivos (GOMIDE, 2017). Ainda atrelado ao âmbito familiar, deve-se levar em consideração que, quando um caso de violência é descoberto pela escola e ocorre um enfrentamento inadequado da situação, é comum que a criança sofra uma reclusão social imposta pela família, o que torna a situação ainda mais complexa e maléfica para a criança (BRASIL, 2019).

Por último, é preciso destacar o prejuízo que faz a ausência de um profissional de Psicologia atuando diuturnamente na escola, e não apenas em fraturas já expostas. Embora leis já tenham sido aprovadas nesse sentido, estamos longe de atingir o número adequado de profissionais contratados, o que traz invisibilidade sobre muitos modos de violência contra a criança.

## REFERÊNCIAS

BARNNET, David. The effects of early intervention on maltreating parents and their children. In: M. J. Guralnick. *The effectiveness of early intervention*. (pp. 147-170). Baltimore: Paul Brookes, (1997).

BOWLBY, John. *A secure base*. Editora: Basic Books. New York, 1988.

- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Cedeca, 2017. 258 p.
- BRASIL. *Lei nº 13.935*, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União, 2019.
- BRASIL. *Lei no. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Versão atualizada em 2018.
- BRASIL, Ministério da Saúde. *Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes*. 2002.
- FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eda Sueli. *Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, 2008.
- GARBIN, Cléa Adas Saliba; QUEIROZ, Anna Paula de Gouvêa; COSTA, Andréa de Andrade; GARBIN, Adalberto José de Andrade. Formação e atitude dos professores. *Educar em Revista*, núm. 2. Curitiba: Editora UFPR, 2010.
- GOMIDE, Paula Inez Cunha. *Pais presentes, pais ausentes: regras e limites*. Editora Vozes Limitada, 2017.
- GUZZO, Ana Cristina Álvares et al. Protocolo de atenção integral à criança e adolescentes vítimas de violência: uma abordagem interdisciplinar na saúde. In: *Protocolo de atenção integral a criança e adolescentes vítimas de violência: uma abordagem interdisciplinar na saúde*. 2010. p. 148-148.
- LYRA, Giselle de Faria Diniz; CONSTANTINO, Patricia; FERREIRA, Aparecida Lúcia. *Quando a violência familiar chega até a escola*. In: ASSIS, Sergio Gomes de; CONSTANTINO, Patricia; AVANCI, Julio Cesar Queda (Orgs.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação. Editora FIOCRUZ, 2010.
- MOTTA, Maria da Graça; LUCION, Aldo Bolten; MANFRO, Gisele Gus. Efeitos da depressão materna no desenvolvimento neurobiológico e psicológico da criança. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, v. 27, p. 165- 176, 2005.
- MONTEIRO, Lourdes; Abreu, Vera Ignez; Phebo, Luciana Barcelos (1997a). *Maus tratos contra crianças e adolescentes: proteção e prevenção: guia de orientação para profissionais*. Petrópolis: Autores & Agentes & Associados.
- NUNES, Antonio Jakeulmo e Sales, Magda Coeli Vitorino. Violência contra crianças no cenário brasileiro. *Ciência & Saúde Coletiva* [online]. 2016, v. 21, n. 3 [Acessado 14 Julho 2022] , pp. 871-880.
- REIS, Deliane Martins; PRATA, Luana Cristina Gonçalves; PARRA, Cláudia Regina. *O impacto da violência intrafamiliar no desenvolvimento psíquico infantil*. Psicologia. pt, p. 1-20, 2018.
- SILVA, Lygia Maria Pereira da. *Violência doméstica contra a criança e o adolescente*. Recife: EDUPE, 2002.
- WINNICOTT Donald. *Teoria do relacionamento paterno-infantil*. In: O ambiente e os processos de maturação. Editora: Artes Médicas; Porto Alegre, 1988.

# FILOSOFIA CLÍNICA E *BULLYING*: APOIO EXISTENCIAL NA ESCOLA

**Carla Silbene Oliveira de Paula Schneiders**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Associação ampla IFMT-UNIC.  
<http://lattes.cnpq.br/7855208019772838>

**Raquel Martins Fernandes**

Pós-doutora em Psicologia Social - Professora Titular de Filosofia do Instituto Federal de MT e Sul-riograndense  
<http://lattes.cnpq.br/5856525232992306> - <http://orcid.org/0000-0002-0317-5389>

**RESUMO:** Este artigo foi produzido como parte dos estudos do Grupo de Pesquisa em Humanidades e Sociedade Contemporânea do IFMT (GPHSC-IFMT) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN-IFMT/UNIC). Percebeu-se na Filosofia Clínica uma possibilidade de combate ao *bullying* por meio de intervenção educacional como prevenção à violação dos Direitos Humanos. O objetivo desta pesquisa foi desenvolver ações estratégicas de intersecção na escola pública ao oferecer uma escuta acolhedora e observar o submodo Filosófico-Clínico dos estudantes para amenizar problemas existenciais. O problema desta pesquisa foi: a Filosofia Clínica pode auxiliar no combate ao *bullying* por meio da aplicação de submodos como intervenção? A natureza desta pesquisa é qualitativa, tendo como método e abordagem a fenomenologia. O aporte teórico balizou-se em José Ortega Y Gasset e a Filosofia Clínica de Lúcio Packter. Aplicou-se um questionário *on-line* sobre o *bullying* em uma escola da rede estadual de Mato Grosso. Analisou-se o diagnóstico com ações de intervenção direcionadas com respeito à singularidade de sete estudantes do ensino médio que responderam ao questionário. Os resultados, por meio da coleta da historicidade, foram que a técnica utilizada como intervenção fortalece a intercessão entre as pessoas e que as questões existenciais de cada estudante são únicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Direitos Humanos. *Bullying*. Clínica Filosófica.

## INTRODUÇÃO

O *bullying* é uma violência que está presente em sala de aula e esse tema é objeto central de estudos do Grupo de Pesquisa em Humanidades e Sociedade Contemporânea (GPSCH), do qual este trabalho faz parte. Desde 2016, este grupo vem pesquisando sobre essa temática, o que permitiu um diagnóstico sobre o *bullying* em escolas estaduais, na rede particular e no campus do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), um campus do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) e outro no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), através do com Projeto Guarda-chuva aprovado no Comitê de Ética sob o Número do Parecer: 1.773.781.



As pesquisas do GPHSC, desde 2016, apontam que há um número crescente de casos de *bullying* nas escolas de Mato Grosso. Consequentemente, torna-se cada vez mais necessário pesquisar e arguir sobre este tipo de dificuldade social.

Fazer *bullying* diz respeito a praticar violação contra os Direitos Humanos, sendo assim, essa humilhação requer intervenção. O instrumental da Filosofia Clínica (FC) é para o bem-estar da pessoa em interseção na clínica, usando submodos da própria pessoa em sua historicidade e circunstância porque ela geralmente resolve suas questões informalmente: “[...] denomina-se submodos os procedimentos utilizados pela pessoa para resolver seus problemas”. (CARVALHO, 2012, p. 50).

A pergunta desta pesquisa é: a Filosofia Clínica pode auxiliar no combate ao *bullying* por meio da aplicação de submodos como intervenção pedagógica? O aporte teórico-metodológico da investigação está baseado na teoria do raciovitalismo fenomenológico e existencial humanizador do filósofo espanhol José Ortega Y Gasset (1954), e também na teoria filosófica clínica de Lúcio Packter (2001).

A intervenção não se refere à interrupção imediata do *bullying*, o sentido exposto aqui é de provocar o encontro e diálogo entre as pessoas, por exemplo, quando os estudantes e professores compartilham saberes e habilidades. Nesta pesquisa, a intervenção é sinônimo de interseção subjetiva entre os seres, assim como no entendimento matemático sobre a interseção entre conjuntos: “usa-se o trabalho matemático do pesquisador russo Georg Cantor. [...] Tudo em clínica é a resultante da qualidade da interseção entre o filósofo e a pessoa” (PACKTER, 2005, p. 6).

A utilização do método fenomenológico de observação e ação das ferramentas e técnicas filosófica clínica, para alcançar o bem-estar subjetivo da pessoa, segue um percurso rigoroso até chegar à aplicação dos submodos que são elementos que a própria pessoa dispõe em si mesma como forma de superação de choques existenciais na sua estrutura de pensamento.

Em FC, o conceito de historicidade também é bem específico e filosófico. Na historicidade de um estudante, é possível perceber como ele faz a sua organização de pensamento, ele apresenta maneiras com as quais costuma usar para enfrentar suas mazelas. Deste modo, fundamenta-se o pressuposto para que o desenvolvimento epistemológico dos estudantes se estabeleça no processo de humanização em suas experiências educacionais.

Portanto, esta pesquisa, com o uso destas teorias e técnicas, justifica-se por auxiliar no aprofundamento do que o pensamento de Ortega (1957) conceitua como “salvar a minha circunstância”, visto que se trata de uma tentativa viável de engendrar recursos de intervenção pedagógica.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Os termos *ensimismamiento*, *circunstância* e *alteração* são algumas das categorias, conceituadas pelo filósofo József Ortega Y Gasset, abordadas neste trabalho.

A valorização da vida humana é fundamental no pensamento Orteguiano, o raciovitalismo é uma forma de pensar a realidade vivida, buscando na verdadeira e profunda raiz do que dá sentido à existência não só a humana em si, mas a relação desta com todas as outras formas de existência. Esta fundamentação sugere desenvolver habilidades de convívio que desenvolvem a humanização em uma sociedade que corre o risco de se desumanizar se não tratar os casos de *bullying* na escola.

O filósofo José Ortega Y Gasset (1939) afirma que o ser humano pode deixar de ser massa, um médio e, portanto, medíocre, por meio do ato de pensar entramos em “*ensimismamiento*”, um estado internamente reflexivo e responsável superior as *circunstâncias* sob alerta em “*alteração*” (ORTEGA, 1939).

Os conceitos de Ortega (1983) “*ensimismamiento y alteração*” são os principais a serem considerados filosoficamente neste trabalho. O “*ensimismamiento*” diz respeito à reflexão que todo ser humano faz dentro de si mesmo que é o ato de pensar, mas o pensar para o ser não é uma coisa automática ou pronta e acabada, assim como uma aranha tece uma teia por instinto.

O exercício do pensar é algo laboroso e nisto consiste o processo de humanização do próprio ser humano no sentido de aprender a pensar. A “*alteração*” é o estado de alerta que todos os animais possuem; o ser humano também observa o seu entorno e percebe as circunstâncias ao seu redor.

Ortega entende que eu sou eu e não sou a circunstância, mas se não cuido dela, que são todas as coisas e pessoas que me cercam, não consigo nem me salvar na circunstância. Em suas palavras: “*Yo soy yo y mi circunstância, si no salvo mi circunstancia no mi salvo yo*” (*Meditaciones Del Quijote*, 1957). Neste sentido, o *bullying* na escola é problema de todos.

Neste sentido, entende-se que o *bullying* precisa ser combatido, haja vista que se trata de violação dos Direitos Humanos que acontece no ambiente escolar, no lugar em que a sociedade pode se reconstruir, visto que os estudantes são cidadãos em formação (OLIVEIRA *et alii*, 2017).

No ambiente escolar, viabilizam-se as práticas das teorias estabelecidas academicamente; por isso, justifica-se que os valores axiológicos e a humanização podem ser ensinados pela via filosófica submodal, como intervenções pedagógicas na escola.

O filósofo brasileiro Lúcio Packter (2005) desenvolveu o estudo da Filosofia Clínica com os trinta tópicos (que é como a Estrutura de Pensamento se edifica) e os trinta e dois submodos (como a pessoa resolve suas questões existenciais).

Para Packter (2005), os tópicos e submodos da Estrutura de Pensamento (doravante EP- como a pessoa se constrói e se manifesta no mundo) se relacionam entre si de forma única. Por isso, foi realizada a pesquisa das historicidades dos estudantes para saber qual é a EP do aluno partilhante (quem partilha a historicidade).

Entretanto, a Filosofia Clínica com fins pedagógicos na escola, não se caracteriza em uma clínica no consultório com o partilhante. Trata-se de um estreitamento da intercessão entre docente e discente, a partir do uso de técnicas clínicas que podem potencializar o ensino-aprendizado.

A historicidade pode ser colhida individualmente ou em grupo. Neste caso, houve a colheita da história de vida de sete estudantes participantes da pesquisa que foram sorteados. Em seguida, observou-se como seria possível a proposta de intervenção com submodos clínicos ajudar a diminuir o impacto existencial dos atos de *bullying* na vida dos envolvidos.

A palavra historicidade possui outros significados fora da Filosofia, na literatura ela significa o contexto textual. Em FC, a historicidade é um termo que possui conceituação filosófica com base em Dilthey e Ortega. Aiub (2018, p. 46) corrobora que “o ponto de partida para tal estudo é o relato do próprio partilhante sobre sua historicidade, compreendendo, como propôs Dilthey, que somos seres históricos e que, portanto, o conhecimento de si pode se dar pela consciência histórica”.

A Filosofia Clínica parte da própria pessoa tal como ela se apresenta, em respeito à existência de cada singularidade em sua especificidade: “não partimos de teorias preexistentes, a partir das quais o caso é interpretado. Não possuímos tipologias prévias que sirvam como guia para orientar o trabalho” (AIUB, 2005, p. 19).

A Filosofia Clínica lança novas luzes sob as interseções, entre os tópicos e submodos do estudante, tanto para o autoconhecimento como para o conhecimento do contexto de vida na historicidade com o relato pessoal. Portanto, conhecer o ser que se mostra no mundo torna-se importante e esse aspecto da pesquisa ocorre por meio do compartilhamento de vivências como um amigo que exerce o amor recíproco.

### 3 PROCEDIMENTOS DO MÉTODO

O tipo de pesquisa é de natureza qualitativa, sendo descritiva e interpretativa. André (2001) define pesquisa qualitativa como a percepção do fenômeno como ele se apresenta. O estudo de diagnóstico da prática de *bullying* e de intervenção, em contexto escolar, requer a pesquisa qualitativa com o rigor científico devido à área da educação (ANDRÉ, 2001).

O método geral deste trabalho é a Fenomenologia, com abordagem fenomenológica, bem como a compreensão dos dados são realizados a partir de estudos fenomenológicos com base no referencial teórico dos filósofos José Ortega y Gasset e Lúcio Packter.

Para Bauer e Gaskel (2002), o pesquisador é participante da pesquisa e não está na posição de mero espectador, porque há a responsabilidade em estimar as probabilidades.

Um dos instrumentos investigativos a serem utilizados neste trabalho é o questionário estruturado, contendo trinta e cinco perguntas, sendo 33 com respostas objetivas e 2 subjetivas. As duas respostas abertas não foram analisadas nesta pesquisa. O questionário *on-line* sobre o *bullying* foi aplicado no laboratório de informática e nos computadores disponíveis na biblioteca da escola (anônima) no início do ano de 2019, em Mato Grosso. Nesse ano, havia 242 alunos matriculados no ensino médio dessa escola e 58 deles aderiram ao questionário *on-line*. Eles foram devidamente autorizados pelos pais ou responsáveis.

Com consentimento próprio, os estudantes foram esclarecidos sobre o sigilo e a participação voluntária de cada um deles. O grupo de alunos pesquisados foi dividido entre os que sofreram e os que não sofreram *bullying* e os que praticam ou não.

Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que a pesquisa escolar possui tendência em ser qualitativa, ainda que haja a forma indutiva com produção quantitativa de gráficos e tabelas.

Outro instrumento de pesquisa foi a entrevista semiestruturada aplicada na colheita da história de vida dos estudantes, chamada de historicidade. Os relatos de alguns alunos foram colhidos por escrito por causa da diversidade na expressividade do indivíduo, enquanto outros foram gravados; a base estrutural da entrevista é a técnica da Filosofia Clínica, aberta à subjetividade do ser que se apresenta.

Houve uma média de oito encontros armazenados em áudio, esses procedimentos também foram realizados no laboratório de informática e biblioteca da escola em momentos reservados com agendamento prévio para o atendimento individual entre os meses de maio e novembro de 2019.

O uso de diferentes instrumentos de pesquisa qualitativa, o questionário e a entrevista, justificam-se pela necessidade de observar as pessoas em sua circunstância com gravação de som individual ao captar a historicidade.

O registro das observações foi realizado no diário da pesquisa. Foram feitas anotações sobre como o *bullying* se manifesta entre os alunos do ensino médio e como eles lidam com isso no espaço escolar. Percebeu-se como as Estruturas de Pensamento de alguns dos estudantes que sofreram ou praticaram *bullying* conseguem se reestruturar existencialmente.

O *locus* da pesquisa é uma escola estadual de Mato Grosso que não será identificada por motivo ético. A identificação dos sete estudantes foi configurada por número de participantes, a partir do código da pessoa 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6 até 1.7, seus nomes foram codificados a fim de impossibilitar sua identificação.

As ações metodológicas da pesquisa foram divididas em quatro passos: o primeiro passo é a pesquisa bibliográfica, que fundamenta a base teórica em que os dados

são interpretados fenomenologicamente. O segundo passo, trata-se da aplicação do questionário *on-line*.

No terceiro passo, através do questionário *bullying* foi realizada a análise dos dados obtidos, descrevendo e interpretando fenomenologicamente com produção de gráficos dos resultados. E, por fim, no quarto e último passo ocorreu a coleta da historicidade de sete estudantes, escolhidos por sorteio dos nomes dos participantes do questionário *on-line*.

1. Após a colheita da história de vida de cada um de maneira completa, sequencialmente, realiza-se a aplicação dos submodos filosófico-clínicos, de acordo com cada Estrutura de Pensamento, individualmente, para produzir ações práticas de intervenção pedagógica que parte do estudante, acionando o seu protagonismo nesse processo.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Filosofia Clínica (FC) não é a filosofia e nem uma forma de psicologia, ela “é uma técnica de psicoterapia [...]” (PACKTER *et al.*, 2014, p. 83), uma ação conjunta (entre o/a partilhante e a/o filósofa/o clínica/o) singular que observa as singularidades na humanidade; quer dizer que esta terapia não vai do particular para o universal e nem de universalidades para o particular, pois se trata cada pessoa de forma única tal como ela é.

Trata-se de uma fonte de ajuda em relação ao nó (queixas) existencial na malha intelectual de alguém, pois a técnica “faz uso da metodologia filosófica para abordar as questões existenciais” (COSTA; AIUB, 2016, p. 18).

Packter (1997) criou a FC no Brasil e, atualmente, é uma especialização ofertada pelo Instituto Packter e demais centros de estudos. Ele instituiu a Estrutura de Pensamento (EP), de maneira didática, contendo trinta tópicos (T), que é como a EP se constrói ou modo como um tópico se relaciona com outro, e os trinta e dois submodos, (S) que é como a pessoa resolve suas questões existenciais, relacionando os submodos em interseção entre si ou com os tópicos da EP.

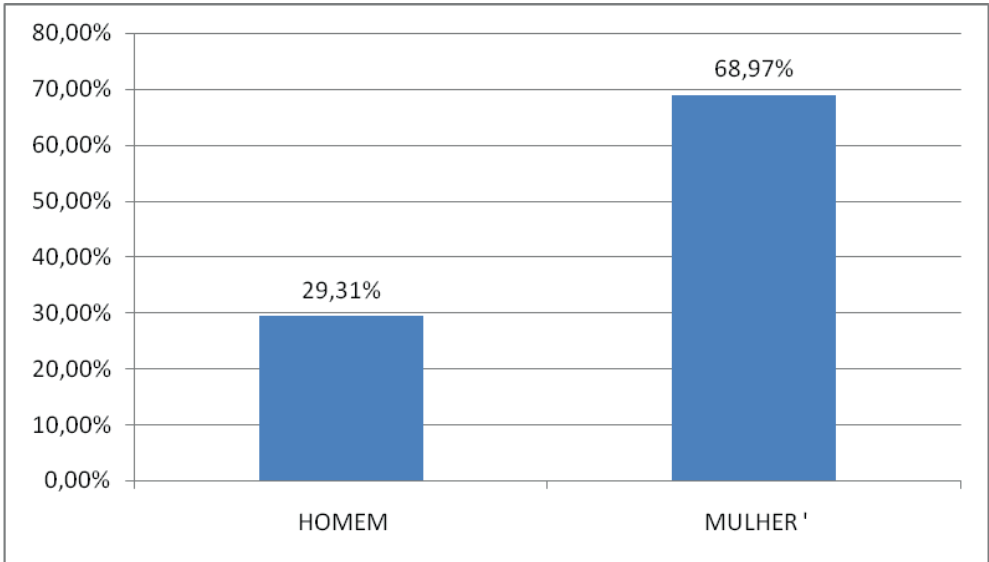
Essa relação tópica e submodal tende a ter seu movimento em variações de arranjos que vão ao infinito de possibilidades de composições.

Na Filosofia Clínica, denomina-se submodos os procedimentos utilizados pela pessoa para resolver seus problemas. A maneira usual de agir encontra-se na malha intelectual e pode ser descoberta levantando-se a historicidade, isto é, os submodos se formam na história de vida de cada um. (CARVALHO, 2012, p. 50).

Todos os resultados da pesquisa foram observados sob a perspectiva da FC.

Foi identificado que a maioria dos estudantes que participaram da pesquisa são do sexo mulher, do gênero feminino ou não, possuem em média entre 15 a 17 anos, conforme o Gráfico 1.

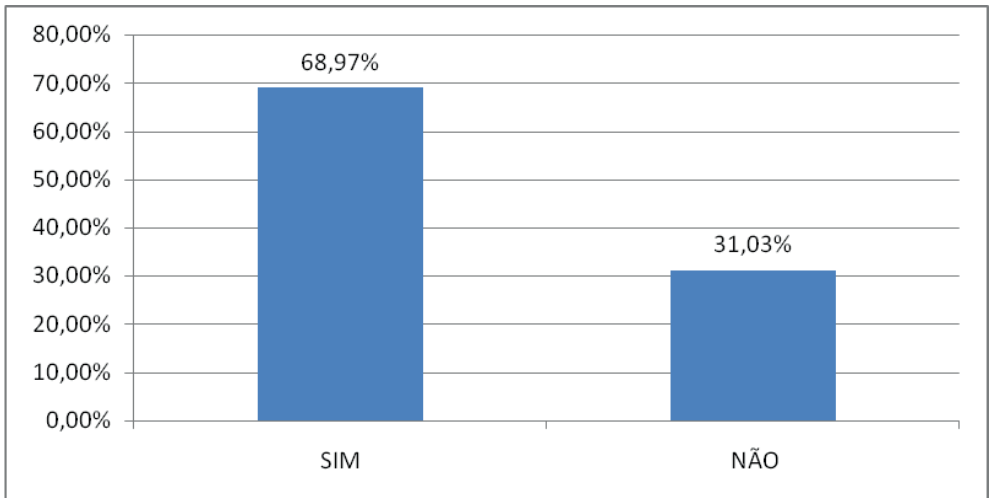
Gráfico 1 – Qual é o seu gênero?



Fonte: Da pesquisa realizada.

Os resultados do questionário *on-line* apontam que 68,97% destes estudantes afirmaram ter sofrido *bullying*, enquanto 31,03% disseram que não. Esse percentual de estudantes que responderam a alternativa sim é extremamente relevante, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Você já sofreu bullying na escola?

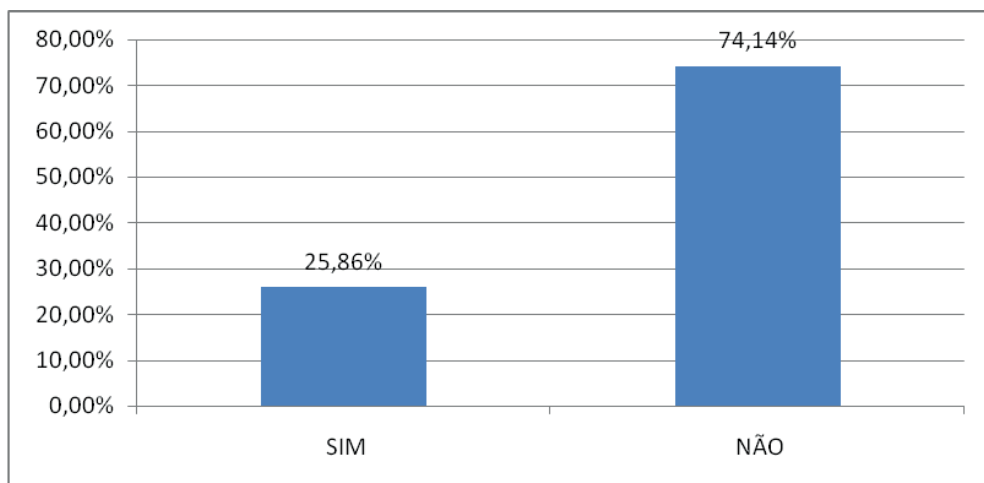


Fonte: Da pesquisa realizada.

Na compreensão fenomenológica, aparece a circunstância de estudantes que sofreram e praticaram *bullying*; mas alguns deles aceitam tais ações como se fossem brincadeiras entre amigos.

Na pergunta seguinte, percebe-se que presenciar o *bullying* na escola é parte do cotidiano dos jovens pesquisados. Mesmo que seja uma atitude inadequada, 25,86% dos estudantes confirmaram que já praticaram maus-tratos contra colegas na escola.

Gráfico 3 –Você já maltratou alguém na sua escola atual?



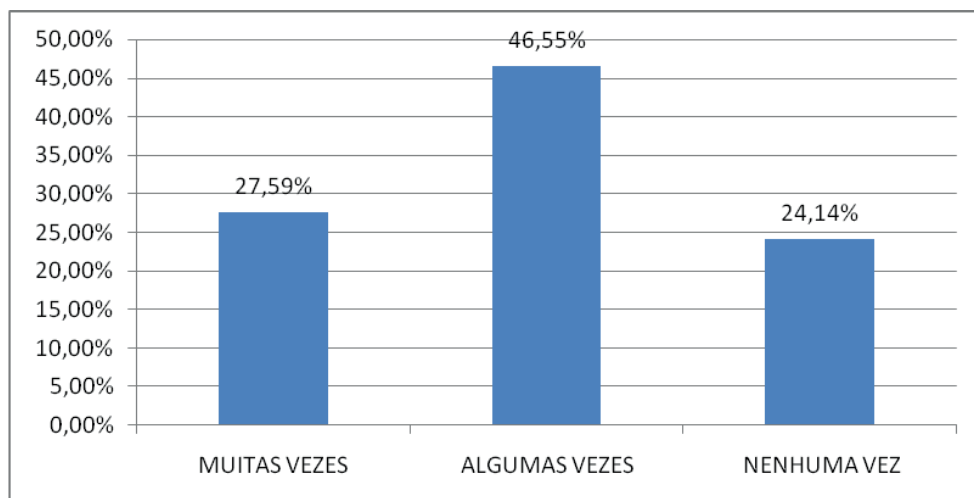
Fonte: Da pesquisa realizada.

Em FC, é possível estudar o ato de maltratar por diversos tópicos ou submodos: pode ser que tenham maltratado a pessoa pelo sensorial (T3); pelo que a pessoa acha dela (T2), que é muito comum; ou atacando o modo de (T1), como o mundo é para a pessoa; ou ainda de várias outras maneiras específicas e, assim, infinitamente. Conjectura-se que, ao estudante afirmar que foi maltratado, significa que a pessoa foi atingida em sua subjetividade de tal maneira que seu princípio de verdade gera uma noção de choque na EP.

Carvalho (2012) argumenta sobre o mal-estar existencial que se mostra como um enredo de armadilhas conceituais aparentemente sem saída no momento. Não é por acaso que o índice de suicídio também aumenta concomitante à violência. Abramovai (2002) assinala que a violência, além do âmbito físico, é também de aspecto psicológico e moral, causando traumas indescritíveis nas vítimas e demais sequelas.

Como se observa no Gráfico 4, o próximo resultado do questionário aponta que se aproxima dos 75% o total de discentes que já presenciaram as “brincadeiras de mau gosto” que ocorreram entre os pares.

Gráfico 4 – Presenciei brincadeiras de mau gosto com os colegas



Fonte: Da pesquisa realizada.

Geralmente, há uma plateia que assiste às cenas. É para os outros colegas que o valente agressor quer se mostrar com o intuito de se autopromover em detrimento da vítima. Neste caso, não é recomendável se calar diante da injustiça e permitir que os insultos se repitam, caracterizando o *bullying*. Dizer o não e interferir nessa realidade cruel, faz-se de fundamental importância.

Ao criar hipóteses para compreender melhor a problematização desse tema, percebe-se algumas possibilidades: primeiramente inclui-se o fato de o *bullying* ser uma ação contínua, uma repetição. Em termo filosófico-clínico, ele é uma Paixão Dominante (T12 – quando algo se repete continuamente na historicidade), entendendo-se que “Paixão Dominante não tem nada a ver com a força do conceito, tem a ver com a frequência (sic)” (PACKTER, Caderno D, 2005, p. 5).

Outra hipótese possível nesta análise diz respeito à utilização do submodo 13 (comportamento e função), junto ao S18 (esteticidade), porque justifica-se do uso de espectadores como numa encenação teatral.

Entretanto, em FC são necessários cuidados éticos, pois as afirmações, sem a execução minuciosa do procedimento clínico completo por meio da historicidade, representam risco de falácias. Portanto, a seriedade da aplicação de submodos em FC contém rigorosidade ética para encontrar a objetividade da pesquisa nas subjetividades singulares, sem produção de devaneios.

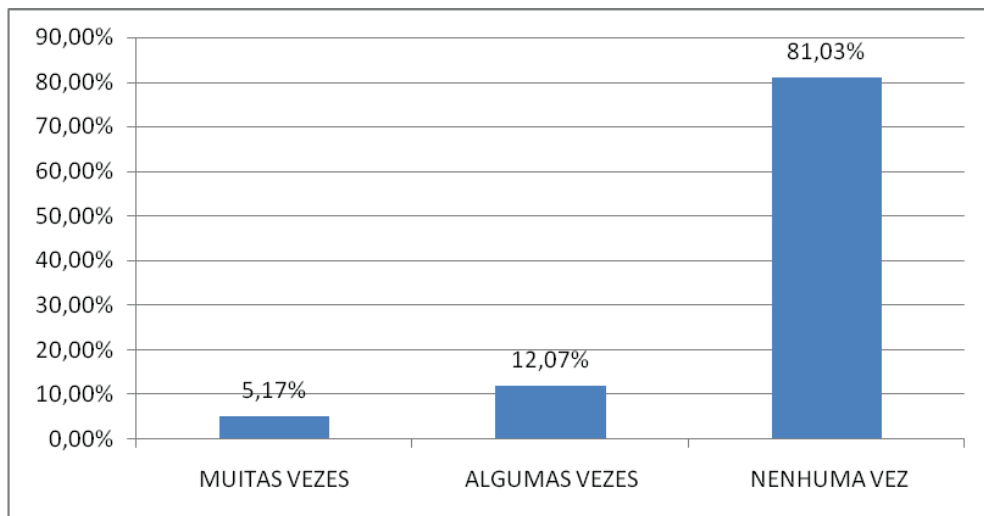
Ao presenciar uma “brincadeira de mau gosto”, conforme o gráfico 4, existe a possibilidade de um espectador ter recíproca com a vítima, mas talvez seja benévolo ou até sem reação ante aos fatos.



Torna-se necessário que essa alta porcentagem de jovens que presenciam *bullying* encontre apoio para intervir na circunstância. Em contraposição, 24,14% dos estudantes não presenciaram este tipo de situação deprimente.

O gráfico 5 demonstra que em torno de 17% dos estudantes já cometeram agressões virtuais. As redes sociais estão cada dia mais presentes no cotidiano juvenil e usar essas ferramentas de comunicação para atingir algum colega com palavras, ameaças, imagens etc., tem atingido um percentual crescente.

Gráfico 5 – Fazem agressões virtuais (redes sociais)



Fonte: Da pesquisa realizada.

Para Lévy (1999), o *ciberespaço* proporciona uma gama de informações; a *cibercultura* está sendo absorvida intensamente e o *ciberbullying* excede os portões da escola. Em FC, observa-se que o *ciberbullying* gera emoções e reações no ambiente virtual em público provocando consequências exponenciais na vida da vítima.

Percebeu-se que havia várias formas de sofrer e de praticar o *bullying*, a violência transita desde o mundo real ao virtual, da agressão física à psicológica e moral, da escola ao bairro.

Tais práticas permeiam ações como criar apelidos, subtrair coisas, ignorar ou isolar, chutar, bater, ofender por algum motivo religioso, orientação sexual ou pela diversidade cultural e racial também, abarcando até mesmo o abuso sexual. Vejamos alguns dados estatísticos produzido nesta pesquisa.

Tabela 1 – Algumas das maneiras e as frequências com as quais os estudantes sofreram *bullying*

<i>Bullying</i>	Muitas vezes	Algumas vezes	Nenhuma vez
Sofreram insultos	8,62%	44,83%	46,55%
Dizem coisas negativas sobre mim	18,98%	53,45%	27,59%
Colocam-me apelidos vergonhosos	17,24%	39,66%	43,10%
Fazem com que os outros não gostem de mim	3,45%	22,41%	70,69%
Sofro “pequenos” furtos	3,45%	15,52%	77,59%
Ignoram-me completamente	3,45%	24,14%	68,97%
Fazem piadas do meu sotaque	3,45%	17,24%	75,86%
Assediam-me sexualmente	3,45%	8,62%	84,48%
Já sofri <i>bullying</i> devido a minha crença religiosa	1,72%	22,41%	72,41%
Insultaram-me por minha cor	1,72%	12,07%	82,76%
Humilham-me por minha orientação sexual	6,90%	5,17%	84,48%
Não me deixam fazer parte do grupo de amigos	5,17%	15,52%	75,86%

Fonte: Da pesquisa realizada.

Neste trabalho, observa-se um grande destaque na atitude de “colocar apelidos vergonhosos”, “ignoram-me completamente”, insultar por causa da religião e por “fazer com que os outros não gostem de mim”. Essas questões podem parecer uma demanda cultural; conseqüentemente, a ética precisa ser concebida no processo de humanização das pessoas em sua construção educacional.

A fala humanizada é rica em valores (T18) e virtudes como valores, as qualidades das pessoas e falar bem delas; por isso, é imprescindível combater os efeitos do *bullying* na escola.

Tabela 2 – Algumas das maneiras e as frequências com as quais os estudantes praticaram *bullying*

<i>Bullying</i>	Muitas vezes	Algumas vezes	Nenhuma vez
Falo mal de quem não gosto	3,45%	56,90%	37,93%
Quando percebo que estou irritando alguém, insisto na brincadeira	3,45%	5,17%	87,93%
Bati, empurrei e machuquei outra pessoa	3,45%	8,62%	84,48%
Faço brincadeiras de mau gosto e provoco colegas mais fracos que eu	0,00%	6,90%	89,66%
Senti vontade de mudar de escola por causa da maneira que meus colegas me tratam	10,34%	18,97%	67,24%

Fonte: Da pesquisa realizada.

Com a prática do método da Filosofia Clínica na realidade pedagógica, a circunscrição da historicidade do estudante e a captação dos tópicos predominantes em sua estrutura de pensamento, e com base na interseção entre a pesquisadora e cada estudante foi possível perceber a maneira pela qual a pessoa se mostra no mundo.

A interseção é uma das principais ferramentas da FC. Nesse aspecto, entende-se que a relação positiva entre filósofa clínica e seus partilhantes, professora e estudantes é o canal necessário para a colheita da historicidade.

Acompanhou-se o modo de construção da Estrutura de Pensamento do ser em suas próprias circunstâncias, em sua malha intelectual.

Os efeitos da colheita de historicidade (história de vida) foi a utilização dos submodos enquanto soluções do 'nó existencial' (problema), respeitando a singularidade de cada um dos sete estudantes com alteridade no ambiente escolar. Packter discursa que:

Quero que a pessoa me conte a história dela, por ela mesma, de modo ordenado (princípio, meio e fim), sistematizado (onde o subsequente tenha vinculação direta ao antecedente), sem saltos temporais (0,1,2,3,4,...5,...45 anos) e com mínimo de interferência do filósofo (PACKTER, 2005, p. 27).

O princípio da historicidade tem um caráter de escuta acolhedora com ausência de agendamentos (falas que interferem no relato pessoal).

A fundamentação filosófica da historicidade em FC está pautada na teoria do alemão Wilhelm Dilthey. Sobre esse estudo, verifica-se que:

O ponto de partida para tal estudo é o relato do próprio partilhante sobre sua historicidade, compreendendo, como propôs Dilthey, que somos seres históricos e que, portanto, o conhecimento de si pode se dar pela consciência histórica. (AIUB 2018, p. 46).

É importante conhecer como a pessoa está, como ela funciona, a partir do relato dela mesma, sem suposições ou padrões preestabelecidos.

Os Tópicos e Submodos foram colhidos na historicidade de cada pessoa. Observa-se, no Quadro 1, como cada Estrutura de Pensamento se constitui em sua singularidade, umas com menos tópicos importantes e outras com muitas relações tópicas.

Quadro 1 – Observação de tópicos e dos submodos em estudantes

Estudante	Tópicos	Submodos
1.1	T6+4/T4+1+28/T28/T12+21+6/T11/T28?/T3+28/ T6+12+4/T12+22+28/T22+1/T4/T10+12/T7+4+25	S15+18+21/s 23+24+25.
1.2	T6+16/T2/T12/T12/T2+3/T10/T6+21/T12/T10/ T7+28/T12+11/T4+18 /T2+1	S: 1+13+17/ 18/2/31/30.
1.3	2/3a/28/2+1/17+12/2+1+11/9C/12+11	5+16+29/18/29+16/S21/S31 27+T21+26/ S22.
1.4	3s forte/ 3s+ 14dc+1+18+4/ 12/6/28+1+2	3/18/13/25+T6 E 3s/26/28/ S13+T3.
1.5	2+3+1/5/12+18/28+11/ 13+5+4+3s/18 /13+14rc+1	26/30/8+18+7+T3s.
1.6	T25/6/11/25/3s/28/4	S22/18/30ex/ S26/15/21.
1.7	<b>T6+3S+14R</b>	8+25+26+32

Fonte: Da pesquisa realizada.

No Quadro 1, compreende-se que alguns apresentaram muitos tópicos e submodos, enquanto outros possuem uma quantificação menor, porém a questão refere-se à profundidade das questões existenciais de cada um, sempre observando a forma única como se associam os tópicos e submodos, compondo a singularidade da Estrutura de Pensamento. Os procedimentos clínicos considerados produtores como um instrumental pedagógico foram constituídos mediante intervenção.

Neste mesmo quadro, observa-se que os Estudantes 1.3, 1.6 e 1.7 receberam procedimentos clínicos ligados ao Tópico 6 – Termos agendados no intelecto – como um dos pontos principais trabalhados na historicidade deles.

Entretanto, a associação submodal de cada um gerou contextos extremamente distintos. Os diálogos realizados com 1.3 foram devidamente registrados, essa pessoa sofreu com o *bullying* na escola por muito tempo, de tal maneira que ela passou a se cortar, conforme o seu relato pessoal abaixo:

Eu me dava bem com a escola, mas depois de uns meses começaram as risadas, os apelidos, acabei me tornando. [...] Isso aconteceu e eu fiquei quieta, depois de um tempo eu fui à coordenação, mas não dei nomes, não queria causar mais problemas e decidi que enfrentaria isso. Depois de uns meses os apelidos sumiram. [...] voltaram. Eu passei a me automutilar por conta disso, não eram cortes profundos, mas algumas vezes foram, tanto que deixaram cicatrizes até hoje. Sim, me arrependo de ter cortado o meu braço para aliviar uma dor que não podia ser aliviada (SCHNEIDERS, 2020, p. 80).

Entendeu-se que o estudante 1.3 liga o Tópico 6 – Termos agendados no intelecto – ao Submodo 21 – Informação Dirigida. Isso quer dizer que quando essa pessoa lê um livro ou assiste algo na TV ela guarda a informação que foi dirigida, por isso, que indicar filme a esta pessoa tem a probabilidade maior de gerar um resultado esperado. Infelizmente, o insulto provocado tinha essa característica, eram termos agendados com o uso de trechos de filmes para ofender, o que marcou de fato.

Aiub (2013) distingue que os conflitos físicos podem impulsionar abalos emocionais e esses sentimentos podem desencadear estados físicos e sensoriais diferentes, por exemplo, as somatizações.

No caso de 1.3, utilizou-se estratégias da comunidade de investigação de Fernandes (2003) com os subsídios pedagógicos advindos de artes visuais, objetivando o conhecimento por analogias. Este estímulo em FC trata-se de um submodo chamado de vice-conceito (metáforas e analogias). Veja a profundidade da aplicação desse submodo em 1.3 e a qualidade e intensidade da interseção neste procedimento que gerou resultados significativos:

Esta pessoa desenhou uma rosa e comparou cada parte da flor com a sua história de vida: a base dela (pedúnculo da rosa) está fundada no Tópico 1 “Como o mundo Parece”, porque representa a família e Deus, onde se sustentam as suas emoções; os espinhos são os problemas existenciais (a depressão causada pelo *bullying*); na biologia a parte morfológica da rosa que protege as pétalas é chamada de sépalas que compõe o cálice, que foi desenhado e comparado às pessoas com quem ela pode contar, procurar e desabafar quando precisar; quando chegou a hora de comparar as pétalas, a surpresa de perceber que analogicamente se tratava dela mesma, neste momento foi reforçado o tópico 2 “o que acha de si mesmo” ao destacar que é a parte mais bonita e mais cheirosa da flor e que se alguém quer uma flor é por causa da pétala, porque uma flor sem pétalas não é flor, pois ainda que tirem o seu caule e os espinhos e limpem a flor de tudo que ela tem as pétalas sempre serão a flor; então, 1.3 disse com seus olhos lacrimejando: - como é possível construir tanto conhecimento ao analisar uma flor! (SCHNEIDERS, 2020, p. 82).

Diferentemente, o estudante 1.6, que usa o T6 com o Submodo 30 – Experimentação para alcançar as suas Buscas (T11). Já o estudante 1.7 consegue agendar termos ao entrar no mundo do outro: Submodo 8 – Recíproca de Inversão, e ao fazer essa conexão entre tópico e submodo, essa pessoa produz conhecimento ligado aos valores humanos: S26 - Axiologia.

Alguns dos principais Tópicos encontrados na pesquisa foram: T2 - O que acha de si mesmo, 3 - Sensorial e abstrato, 4 - Emoções, 6 - Termos agendados no Intelecto, 11 - Busca, 12 - Paixão dominante, 14 - Espacialidade, 16 - Significado, 18- Axiologia, 20 - Epistemologia, 21- Expressividade, 22 - Papel existencial.

E os principais Submodos aplicados de acordo com cada relato são: S1- Em Direção ao Termo Singular, 3 - Em Direção às Sensações, 5 - Esquema Resolutivo, 8- Recíproca de Inversão, 13 - Deslocamento Curto, 16 - Roteirizar, 18 - Esteticidade, 21- Informação Dirigida, 22 - Vice-Conceito, 26 - Axiologia, 29 - Reconstrução, 30 - Análise Indireta: Função: Ação – Hipótese – Experimentação, 32- Princípios de Verdade.

Packter (2001) corrobora que a ação de se aprofundar no conhecimento de como funciona o outro se chama enraizamento e que isso precisa ser feito com recíproca, alteridade e ética. Isto pode ser usado por professores em sala de aula para compreender melhor os seus alunos, elaborar uma variedade de modos de ensino personalizados.

Segundo a pesquisa de Silva *et al* (2022), a formação pedagógica é importante para que a prática docente seja exercida com qualidade. Por isso, existiu a proposta de ofertar um minicurso sobre Filosofia Clínica e *Bullying* na escola pesquisada; porém, a proposta ficou interrompida pelo surgimento da pandemia, em março de 2020.

A intersecção filosófica-clínica possui característica de imersão em recíproca, um aprofundamento sobre a pessoa até alcançar abertura para enraizamentos quando é possível perguntar o porquê de tal pensamento.

Algumas vezes, quando um docente levanta questões aos estudantes sem estabelecer nenhuma conexão de vínculo recíproco pode vir a não obter uma resposta significativa; por exemplo, é muito comum que os discentes respondam que não tem dúvidas sobre o conteúdo.

Neste sentido, nota-se um ponto de convergência entre a FC e as práticas pedagógicas construtivistas. Alves e Kirkorian (2022) corroboram que o construtivismo se baseia na consideração do conhecimento antecedente do estudante e na intermediação dialógica no processo de aprendizagem em composição.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apontou que a violência na escola existe, pois, uma porcentagem relevante dos estudantes afirmou que não são aceitos nos grupos de amigos e, conseqüentemente, nos grupos de trabalhos escolares. Alguns preferem não se expressar, podendo interferir no processo de ensino-aprendizado ou não.

Assim sendo, este estudo foi considerado interessante aos estudantes, aos docentes e à comunidade escolar em geral. As limitações deste estudo se restringem à quantidade reduzida de pessoas atendidas na escola; e também à possibilidade de rotatividade dessas pessoas no decorrer do ano letivo.

As possibilidades de estudos futuros, a partir desta pesquisa, dizem respeito à criação de grupos de apoio às vítimas de violência repetitiva, utilizando a técnica da Filosofia Clínica estudada em minicursos criados como complementação da formação pedagógica, a fim de projetar a formação humanizada que os capacitem para lidar com o *bullying* na escola e realizar a intervenção sob os possíveis efeitos cognitivos.

Foram utilizados os métodos da Filosofia Clínica como ferramentas para promover o bem-estar dos participantes da pesquisa. O enraizamento foi um dos instrumentos e, para enraizar, foi preciso ir ao mundo do outro (T14), abstendo-se de julgamentos.

Desenvolver tais métodos no âmbito do ensino implica em aceitar a EP, adaptando-a às circunstâncias em seu entorno, porque cada pessoa apresenta maior facilidade ou gosto por algum tipo de expressividade, seja pela oratória, escrita, com desenhos, jogos, músicas, etc. Essas mudanças de dados de semiose na forma do ensino por parte do docente são realizáveis, assim como foi possível mudar o modo de colheita da historicidade.

O movimento de mudança percebido com o prisma da FC esteve em consonância com o pensamento de Ortega (1954) que permitiu a compreensão dos fenômenos éticos nas experiências. Ele nos alerta que a vida não nos é dada pronta e acabada, é necessário projetar as ações e agir alterando a circunstância.

Portanto, as práticas da Filosofia Clínica como intervenção pedagógica oportunizou o aumento da interseção entre os discentes e os docentes, aproximando-os com o diálogo facilitador do ensino-aprendizado singularizado (FC) e humanizado (ORTEGA).

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Cecília Leôncio; KIRKORIAN, José Paulo Cury. *Atividades para discutir a formação das cores: a participação e o conhecimento prévio dos alunos como base do diálogo*. *Revista Prática Docente*, v. 7, n. 2, e22041, 2022. Disponível em: <<http://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.n2.e22041.id1465>>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- ABRAMOVAI, Mirian; RUA Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- AIUB, Mônica. *Filosofia Clínica e Educação: a atuação do filósofo no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2005.
- AIUB, Mônica. *Filosofia da mente e psicoterapias*. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.
- AIUB, Mônica. *Conceitos que sentem, afetos que pensam: aproximações entre filosofia clínica, filosofia da mente e neurociência*. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2013.
- AIUB, Mônica. Filosofia Clínica no Brasil. HASER. *Revista Internacional de Filosofia Aplicada*, n. 9, p. 39-65, 2018.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n.113, p. 51-64, jul./2001.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Editora Porto, Portugal, 1994.
- CARVALHO, José Maurício de. *Estudos de filosofia clínica: uma abordagem fenomenológica*. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- COSTA, César Mendes da; AIUB, Mônica. *Reflexões epistemológicas: diálogos sobre filosofia clínica e educação*. SP: FiloCzar, 2016.
- FERNANDES, Raquel Martins. *Comunidade de Investigação Filosófica no Ensino Superior – Teoria e prática*. [Dissertação de Mestrado] - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2003.
- OLIVEIRA, Patrícia Araújo et al. *Violação dos direitos humanos e bullying: a sociabilidade no cotidiano escolar*. In: *Reunião anual da SBPC 2017*, Belo Horizonte, 2017.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- ORTEGA Y GASSET, José. *El Hombre y La gente*. Espanha: Alianza Editorial, 1954.
- ORTEGA Y GASSET, José. *Ensimismamiento y Alteración; Meditación de la Técnica*. Espanha: Alianza Editorial, 1983.
- ORTEGA Y GASSET, José. *Meditaciones Del Quijote*. Espanha: Alianza Editorial, 1957.
- PACKTER, Lúcio. *Filosofia Clínica: Propedêutica*. Garapuvu: Florianópolis, 2001.

# DESVELANDO A CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA NA MÚSICA SERTANEJA SOB O VIÉS DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

**Silbene Rosa Paoliello**

Mestrado em Ensino pelo Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT  
<http://lattes.cnpq.br/4667271927745047>

**Loraine Ferrari Luz**

Doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso  
<http://lattes.cnpq.br/2183498193972215>

**RESUMO:** Apresenta-se aqui a síntese de uma pesquisa de natureza qualitativa, também de cunho explicativo, que propõe interpretar o significado representacional por meio da categoria analítica, a interdiscursividade do discurso, de enunciados (discursos) de homossexualidade materializados na letra da música, Bruto Rústico e Sistemático, da dupla sertaneja cuiabana, João Carreiro e Capataz, sob o arcabouço teórico da Análise de Discurso Crítica, Fairclough (2003<sup>a</sup>). Inicialmente, o artigo contextualiza a música, em seguida, como o processo de escolha do vocabulário marca o posicionamento político-ideológico dos cantores a respeito do homossexualismo. A seguir, são apresentados os resultados da análise crítica do discurso que revelam enunciados hegemônicos e ideológicos que prevalecem nos enunciados e favorecem a propagação de um discurso homofóbico e machista de violência e intolerância. E, por último, algumas considerações que podem contribuir para futuras pesquisas que venham contemplar o empoderamento nos discursos de combate a homofobia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Homofobia; Discurso.

**ABSTRACT:** Here we present the synthesis of qualitative research, also of an explanatory nature, which proposes to interpret the representational meaning through the analytical category interdiscursivity the discourse, of statements (discourses) of homosexuality materialized in the lyrics of the song, Bruto Rústico and Systematic, by the country duo from Cuiabana, João Carreiro and Capataz, under the theoretical framework of Critical Discourse Analysis, Fairclough (2003<sup>a</sup>). Initially, the article contextualizes the song, then how the process of choosing vocabulary marks the political-ideological positioning of the singers on homosexuality. Next, the results of the critical discourse analysis are presented, revealing hegemonic and ideological statements that prevail in the statements and favor the propagation of a homophobic and sexist discourse of violence and intolerance. And, finally, some considerations that could contribute to future research that may consider empowerment in discourses to combat homophobia.

**KEYWORDS:** Homophobia; Speech.



## 1 INTRODUÇÃO

No decorrer da disciplina de doutorado «Tópicos avançados em Estudos Linguísticos II: Análise Crítica do Discurso e Estudos Queer», que tinha como objetivo discutir textos sobre Análise Crítica do Discurso - ACD e estudos *queer*, os quais foram dialogados por meio de discussões e seminários. É nesse cenário que este trabalho justifica-se, pois as discussões e seminários apresentados nessa disciplina sobre os textos teóricos e apresentações de trabalhos científicos foram fundamentais para ampliarmos nossos olhares à Análise de Discurso Crítica e o panorama e perspectivas no Brasil.

Este trabalho tem como objetivo investigar, compreender e interpretar a situação de possíveis processos de discurso de homossexualidade, presentes na música “Bruto, Rústico e Sistemático” de João Carreiro e Capataz que foi trilha sonora da novela Paraíso, exibida pela Rede Globo em 2009. Essa música foi o tema do mocinho Zeca, homem bom coração, que monta touros bravos.

A escolha dessa música para ser o tema do ator principal da novela deixa evidente o posicionamento político-ideológico desse personagem e revelam enunciados hegemônicos e ideológicos que prevalecem e são materializados nos seus discursos nos eventos sociais que são apresentados nos capítulos da novela.

Fairclough entende o discurso como uma forma particular de dar significado ao mundo material levando em consideração os seus processos, seus objetos, suas relações, sua noção de espaço e tempo, do mundo mental dos pensamentos e sentimentos. As representações dos eventos sociais podem ser materializadas de modo mais generalizadas e abstratas no que se referem às estruturas, relações, tendências (Fairclough, 2003, p. 124), proporcionando, ainda a representação de aspectos individuais do mundo e a possibilidade de percebermos a relação que existe entre os diferentes discursos.

As relações entre os diversos discursos estão engendrados nas relações de diferentes pessoas, dessa forma, eles podem complementar-se, competir entre si, um pode dominar o(s) outro(s), num jogo discursivo que as pessoas possuem para se posicionarem no mundo, cooperando, competindo, dominando.

A seguir, são apresentados os resultados da análise crítica do discurso da música “Bruto, Rústico e Sistemático” na qual esse jogo discursivo e o posicionamento político-ideológico são materializado na letra.

## 2 HOMOFOBIA

Nesta parte de nosso texto, discorreremos sobre os direitos humanos da população LGBT relacionados com o trabalho de políticas relacionadas à defesa e à promoção dos Direitos Humanos no Brasil (BRASIL, 2015).

Os Direitos Humanos são universais, assegurando o tratamento equivalente a todas as pessoas; indivisíveis, já que os direitos são reafirmados de maneira conjunta e contínua, mesmo que tenham sido elaborados em momentos distintos; interdependentes, já que a efetivação deve ser completa para que haja o respeito à dignidade humana de todos (BRASIL, 2015).

A homofobia pode ser observada nas letras das músicas, piadas, agressões físicas e verbais sofridas por diferentes situações do dia a dia e na rejeição pela própria família. No discurso homofóbico o outro é estranho, o que não cabe identificação ou proximidade, pois é identificado como anormal. A palavra '**homofobia**' começou a circular em dicionários franceses na década de 1990, mas parece que sua origem é bem anterior, aparecendo nos EUA da década de 1970. Borrillo (2010, p. 22) define a homofobia da seguinte maneira:

O termo 'homofobia' designa, assim, dois aspectos diferentes da mesma realidade: a dimensão pessoal, de natureza afetiva, que se manifesta pela rejeição dos homossexuais; e a dimensão cultural, de natureza cognitiva, em que o objeto da rejeição não é o homossexual enquanto indivíduo, mas a homossexualidade como fenômeno psicológico e social. Essa distinção permite compreender melhor uma situação bastante disseminada nas sociedades modernas que consiste em tolerar e, até mesmo, em simpatizar com os membros do grupo estigmatizado, no entanto, considera inaceitável qualquer política de igualdade a seu respeito.

Pensando essas questões e compreendendo que a arte, as músicas, tem sido lugar privilegiado para a inscrição polissêmica de dizeres e a inscrição de inúmeros dizeres e sentidos, portanto, este trabalho pretende propor reflexões acerca do modo como às músicas afetam as relações com o discursivo. A música produz sentidos que podem contribuir nas formas de manutenção do preconceito na relação entre os sujeitos e na própria organização de nossa sociedade, nos mais variados aspectos, áreas e costumes.

Consideramos que as letras das músicas interferem no processo de relação e produção dos discursos e sentidos nas relações sociais. Por isso, o nosso objetivo neste trabalho é interpretar o significado representacional por meio da categoria analítica interdiscursividade o discurso, de enunciados (discursos) de homossexualidade materializados na letra da música apresentada no próximo tópico.

### 3 METODOLOGIA

O estudo em questão é uma Análise de Discurso Crítica, letra da música, Bruto Rústico e Sistemático, da dupla sertaneja cuiabana, João Carreiro e Capataz, sob o arcabouço teórico da Análise de Discurso Crítica, Fairclough (2003<sup>a</sup>).

Os textos são 'frutos de processos sociais e que na mesma medida os reproduzem e/ou modificam' (RESENDE; ACOSTA, 2018). Nessa perspectiva, a letra da música, materializada nos textos foram analisados sob a luz da Análise de Discurso Crítica (ADC), devido à sua natureza decrítica ideológica e sua capacidade de contribuir para a

transformação da sociedade através do discurso. E, ainda, porque as “práticas discursivas em mutação são elementos importantes na mudança social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 82).

O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado [...] podemos distinguir três aspectos dos efeitos construtivos do discurso. O discurso contribui, em primeiro lugar, para a construção do que variavelmente é referido como “identidades sociais” e “posições de sujeito” [...]. Segundo o discurso contribui as relações sociais entre as pessoas. E, terceiro, o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

A seguir, são apresentados os resultados da análise crítica do discurso que revelaram enunciados hegemônicos e ideológicos que prevaleceram nos enunciados e favoreceram a propagação de um discurso homofóbico e machista de violência e intolerância. E, por último, algumas considerações que poderão contribuir para futuras pesquisas que contemplem o empoderamento nos discursos de combate a homofobia.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O *corpos* neste trabalho é a letra da música “Bruto, Rústico e Sistemático” de João Carreiro & Capataz, escolheu-se as categorias analíticas: significado de palavra , considerado na análise dos dados que tratam da representação associada ao arcabouço teórico-metodológico da ADC, que contribui para a investigação de problemas sociais discursivamente manifestos, adotando como essencial a concepção de que discursos e práticas sociais que estão dialeticamente interligados.

Os processos de produção são socialmente restringidos num sentido duplo. Primeiro, pelos recursos disponíveis dos membros, que são estruturas sociais interiorizadas, normas e convenções (...). Segundo, pela natureza específica da prática social da qual fazem parte, que determina os elementos dos recursos dos membros a que se recorre e como (de maneira normativa, criativa, aquiescente e opositiva) a eles se recorre. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 109).

Historicamente, o preconceito tem sido observado no Brasil, inclusive na forma com que os gays e a comunidade LGBT, de modo amplo, foram descritos e apresentados, visando reprovar seu comportamento, práticas e formas de ser.

Investigar como ocorre a materialização e representação do discurso homofóbico nas músicas pode contribuir para a compreensão das práticas sociais representadas no contexto artístico no Brasil.

Na tabela 1 apresentamos a letra completa da música com os versos que analisaremos a seguir em destaque.

Tabela 1: Letra completa

Tudo o que dá na TV Minha muié quê fazê Não mede as consequências Fez um tar de topless Quando vi, me deu um stress Perdi minha paciência	Aqui não Posso até não ser simpático Comigo não tem desculpa Minha criação é xucra A verdade ninguém furta Sou bruto, rústico e sistemático
Por mim faltaro respeito Na muié eu dei um jeito Corretivo do meu modo No quarto deixei trancada Quinze dia aprisionada E com ela não me incomodo	<b><i>Sistema que fui criado Ver dois homi abraçado Pra mim era confusão Mulher com mulher beijando Dois homi se acariciando Meu Deus, que decepção</i></b>
Aqui não Posso até não ser simpático Comigo não tem desculpa Minha criação é xucra A verdade ninguém furta Sou bruto, rústico e sistemático	<b><i>Mas neste mundo moderno Não tem errado e nem certo Achar ruim é preconceito Mas não fujo à minha essência Pra mim isso é indecência E ninguém vai mudar meu jeito</i></b>
Fim de semana passado Conheci o namorado da minha filha caçula Achei que não deu pareia Tava de brinco na oreia e o corpo cheio de figura Não suportei muito tempo Neste relacionamento eu tive que opinar Sujeitinho era roqueiro, não dá certo com violeiro Nós num ia combinar	Aqui não Posso até não ser simpático Comigo não tem desculpa Minha criação é xucra A verdade ninguém furta Sou bruto, rústico e sistemático

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2024

Todos os versos foram analisados de acordo com suas aparições na letra da música, conforme registrados na tabela 1. Vale ressaltar que a música é de autoria de um dos cantores, cujo nome artístico é João Carreiro. Essa informação nos ajuda a contextualizar o discurso e posicionamento político-ideológico da dupla.

Ao falar de discursos entendemos que este é uma forma concreta que significa compreender que há maneiras específicas de representar, de agir e interagir e de identificarmos o mundo, as pessoas e a nós mesmos (VIEIRA; RESENDE, 2016). No excerto 01, os cantores estão nos fornecendo um acesso empírico que indica a forma que eles estão reagindo à situações sociais homoafetivas.

### Excerto 01

*“Sistema que fui criado, ver dois homem abraçado, pra mim era confusão”*

O primeiro item lexical **“Sistema”** de acordo com o Dicionário online de português é a categorização de um conjunto de elementos de acordo com uma ordem determinada.

A forma verbal passiva que se segue **“fui criado”** nos remete ao discurso de legitimação através da referência à autoridade da tradição, costume, leis e de pessoas com algum tipo de autoridade institucional investida: Família. A escolha consciente desse

vocabulário nos apresenta um exemplo da questão da hegemonia e da ideologia como forma de manutenção da desigualdade e intolerância à comunidade LGBT com a autorização da tradição familiar.

Quando discursos como esses de propagação são difundidos como universais, contribuem para a propagação de práticas homofóbicas, de intolerância e violência. Por isso, é importante investigar como ocorre a representação desse fenômeno nas músicas pois pode contribuir para a compreensão das práticas sociais desses artistas.

As músicas são eventos discursivos situados na medida em que existe pela/ na linguagem e ao mesmo tempo articulam diferentes discursos, uma vez que materializam determinadas formas de ver o mundo ou parte dele. (RESENDE; ACOSTA, 2016).

Os discursos como esses de propagação da homofobia, que aparecem na música foi legitimados pela criação familiar, foi necessário investigar mais atentamente outros itens lexicais com indícios de discursos que contribuem para a manutenção da homofobia na letra da música. No extrato 2 e extrato 3 a seguir, contem itens lexicais com discursos de apologia a homofobia que tem contribuído para a produção de outros sentidos acerca dos sujeitos filiados à comunidade LGBT.

### **Excerto 02**

*“Mulher com mulher beijando/Dois homens se acariciando, meu Deus que decepção*

O uso da locução interjetiva **“meu Deus”** para expressar o sentimento de decepção nos remetem ao discurso cristão. Sabemos que o ato de implorar, suplicar a Deus são atribuídos a atores sociais que praticam o cristianismo, assim nesse trecho embora o contexto e atores sociais não se relacionam com a igreja – há uma atribuição de identificacional negativa pesando sobre os atores que praticam um ato social comum: o de se beijarem. De acordo com o Dicionário online de português **“decepção”** sentimento de desgosto; de mágoa ou de desalento; sensação de tristeza; ausência de alegria.

### **Excerto 03**

*“Mas nesse mundo moderno, não tem errado e nem certo, achar ruim é preconceito  
Mas não fujo à minha essência”*

Avaliação moral, legitimação através da referência ao sistema de valores; Interessante a categoria analítica, coesão por conjunção, pois segundo Halliday (1985) a teoria da coesão conta com as “relações funcionais entre orações por conjunção, por referência, por substituição e por coesão lexical” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 122).

A escolha da palavra **Indecência** para descrever esse comportamento, dito obsceno, vulgar, sem moral ou decência é uma das maneiras de se estabelecer a hegemonia, essa

é uma luta ‘travada no/pelo discurso’ e esse ‘abuso de poder’ é estabelecido através da ideologia. (RESENDE; RAMALHO, 2011).

Se alguém se torna consciente de que um determinado aspecto do senso comum sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprio, aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar desigualdades de poder, isto é, de funcionar ideologicamente. (FAIRCLOUGH, 1989, p. 85)

Ao referenciar os atos das pessoas LGBT na música, como indecência, tem-se o acesso empírico que indica a forma como os cantores reagem à essas situações e sobre a própria perspectiva de mundo deles. Se discursos específicos são difundidos como universais, conseqüentemente, contribuem para a propagação de práticas hegemônicas e de propagação da intolerância.

#### **Excerto 04**

Grosso modo, a presença de um narrador em primeira pessoa na construção da narrativa (letra da música) se faz presente em todos os momentos, ou seja, subentende-se que a letra da música representa a própria experiência de vida do compositor e cantor atribuindo seu modo de pensar ao se posicionar mediante as descrições ou sensações que o mesmo sente “Comigo não tem desculpa/

Minha criação é xucra” ou “Por mim faltaro respeito/ Na muié eu dei um jeito” o modo como o compositor e cantor se pronuncia automaticamente denuncia seu olhar preconceituoso e homofóbico. Dessa maneira, tem-se:

Muito amiúde o falante (ou quem escreve) coloca questões no âmbito do seu enunciado, responde a elas mesmas, faz objeções a si mesmo e refuta suas próprias objeções, etc. Mas esses fenômenos não passam de representação convencional da comunicação discursiva nos gêneros primários do discurso. Essa representação caracteriza os gêneros retóricos (lato sensu, incluindo algumas modalidades de popularização científicas), contudo todos os outros gêneros secundários (ficcionais e científicos) usam diferentes formas de introdução na construção do enunciado, dos gêneros de discurso primários e das relações entre eles (note-se que aqui eles sofrem transformações de diferentes graus, uma vez que não há alternância real de sujeitos do discurso). (BAKHTIN, 2016, p. 30)

Segundo Bakhtin, as pontuações ou definições de um determinado discurso ou enunciado direcionam o olhar para uma realidade, e qual foi o olhar que o cantor e compositor trouxe ao escrever/produzir esta música “Bruto, Rústico e Sistemático”? Foi o seu próprio olhar? Ou o olhar de muitos? Cabe ai uma reflexão mais apurada, pois o compartilhamento de uma música vai muito mais além, posto que sua propagação tivesse uma dimensão muito maior do que atingir uma determinada sociedade, no caso em específico, a dos sertanejos. Neste contexto, a música de João Carrero exerceu o papel de possibilitar a reprodução de um conteúdo que diverge com a realidade atual ao disseminar um discurso com posicionamento machista, preconceituoso e homofóbico de cunho particular/individual.

Mas, se esse material difundido tomou gosto, foi sucesso, devemos nos reter as relações desse discurso que passou do individual para o coletivo, já que seus valores preconizam um discurso de caráter político-ideológico.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As músicas são eventos discursivos situados na medida em que existem pela/na linguagem ao mesmo tempo articulam diferentes discursos, uma vez que materializam determinadas formas de ver o mundo ou parte dele. (RESENDE; ACOSTA, 2016).+

Levando em consideração os efeitos de sentidos provocados, isso pode contribuir para que essa população não seja vista como pessoas indecentes e, sim, como pessoas que agem no mundo, possuem sentimentos, pensamentos e espiritualidade. A música enquanto discurso vai além da função comunicativa e expressão do pensamento, ela é o meio pelo qual a ideologia é difundida na sociedade. Na música em questão, ela contribui com o processo de propagação da ideologia da desigualdade social e da intolerância à comunidade LGBT.

## 6 REFERENCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BORRILLO, D. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Decreto n. 8.162, de 18 de dezembro de 2013. **Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e remaneja cargos em comissão**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2013. Seção 1, p. 47-52. Disponível em: <Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Decreto/D8162.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D8162.htm) >. Acesso em: 22 de janeiro de 2024.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. Londres/Nova York: Routledge, 1989

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães (Org). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analyzing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes, 2011.

RESENDE, V. M. **Representação de pessoas em situação de rua no jornalismo on-line: quais são as vozes convocadas para falar sobre a situação de rua?** *Revista de Estudos da Linguagem*, 26(3), 955-988, 2016. Disponível em <[www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/10887](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/10887)>. Acesso em: 16 jun. 2019.

VIEIRA, V. C.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

PACKTER, Lúcio. *Filosofia Clínica: Cadernos A-S*. Porto Alegre, 2005. 1 CD-ROM.

PACKTER, Lúcio; RASTROJO, José Barrientos; CARVALHO, José Maurício de. *Introdução à Filosofia Clínica e Filosofia Aplicada: avaliações e fundamentações*. São Paulo: FiloCzar, 2014.

SCHNEIDERS, Carla Silbene Oliveira de Paula. *Filosofia Clínica e Bullying: Intervenção no Ensino Médio*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) - IFMT/UNIC, Cuiabá, 2020.

SILVA, Pollyane Vieira da; SAVIAN, Taciana Villela; MARQUES, Rosebelly Nunes. A formação pedagógica do professor: entre a legislação e as percepções docentes. *Revista Prática Docente*, v. 7, n. 2, e22048, 2022. Disponível em: <<http://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.n2.e22048.id1437>>. Acesso em: 20 jun. 2022.



# EDUCAÇÃO, INCLUSÃO, DIVERSIDADE:

ENTRE VULNERABILIDADES  
E GARANTIA DE DIREITOS

 [www.arenaeditora.com.br](http://www.arenaeditora.com.br)

 [contato@arenaeditora.com.br](mailto:contato@arenaeditora.com.br)

 [@arenaeditora](https://www.instagram.com/arenaeditora)

 [www.facebook.com/arenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/arenaeditora.com.br)





INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
MATO GROSSO


  
Ano 2024


# EDUCAÇÃO, INCLUSÃO, DIVERSIDADE

ENTRE VULNERABILIDADES  
E GARANTIA DE DIREITOS

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
MATO GROSSO

  
Ano 2024