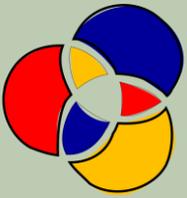


Volume 3, 2024

ISBN: 978-65-85105-24-8



RECONECTA
Soluções educacionais

Educare

*Políticas públicas em
educação, iniciativas e
modalidades de ensino*

ELIZA CARMINATTI WENCESLAU (ORG.)

ELIZA CARMINATTI WENCESLAU (ORG.)

Educare

Volume 03

*Políticas públicas em
educação, iniciativas e
modalidades de ensino*

ISBN: 978-65-85105-24-8

Editora: Reconnecta Soluções Educacionais

São José do Rio Preto – SP

2024



RECONNECTA
Soluções educacionais

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Educare [livro eletrônico] : políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino / Eliza Carminatti Wenceslau (org.). -- São José do Rio Preto, SP : Reconnecta - Soluções Educacionais, 2024.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-85105-24-8

1. Educação 2. Educação inclusiva 3. Ensino
4. Política educacional - Brasil 5. Política pública
6. Professores - Formação profissional I. Wenceslau, Eliza Carminatti.

24-229853

CDD-379.81

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Política educacional 379.81

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427



Editora: Reconnecta Soluções Educacionais

CNPJ 35.688.419/0001-62

Fone: (17) 99175-6641. **Website:** reconnectasolucoes.com.br

contato@reconnectasolucoes.com.br

Editoração: Maxwell Luiz da Ponte

Arte Gráfica: Maxwell Luiz da Ponte

Arte da capa: Maxwell Luiz da Ponte

Conselho Editorial:

Editor-chefe: Profa. Me. Eliza Carminatti Wenceslau

Corpo editorial consultivo 2024: Profa. Dra. Adelir Aparecida Marinho de Barros; Dra. Ana Jéssica dos Santos Sousa; Prof. Dr. Danilo Wenceslau Ferrari; Profa. MSc. Jaqueline Alves Vieira; Profa. Dra. Maria Cecília Pereira Soares-Ribeiro; Profa. Dra. Lindaiane Bezerra Dantas; Dra. Márcia Lombardo; Prof. Dr. Maxwell Luiz da Ponte; Prof. Dr. Suédio Alves Meira; Profa. Dra. Tatiane Pereira Scarpelli.

Os textos divulgados são de inteira responsabilidades de seus autores, nos termos do edital de trabalhos do congresso, disponíveis na página da Editora.

SUMÁRIO

Capítulo 01 OS IMPACTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS TÉCNICAS DO CENTRO PAULA SOUZA: A EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO FORMAL EM CONTRASTE COM A PRÁTICA REAL Tânia Mara Campanholo	9
Capítulo 02 AVALIAR AS AVALIAÇÕES EXTERNAS: DISCUSSÃO NECESSÁRIA Kamila Lima De Santana	18
Capítulo 03 O PAPEL DA PESQUISA COMO PILAR PARA PRIMORAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS Flavia Cristina Rodrigues Paiva, Raphael Henrique Lobato De Assumpção, Fernando Do Carmo Alves, Adriana Muniz Da Silva Lemos	27
Capítulo 04 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ATENDIMENTO AS SUAS ESPECIFICIDADES NA CONSOLIDAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO Paula Cristina Ribeiro De Alvarenga, Roberto Gimenez, Cristiane Nobre	38
Capítulo 05 A CARACTERIZAÇÃO DA OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE NAS ESCOLAS DO CENTRO-OESTE NO PERÍODO PANDÊMICO DO COVID – 19 Ricardo Allan De Carvalho Rodrigues	54
Capítulo 06 A INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS NO ENSINO MÉDIO Camile Freitas De Souza, Camile Freitas De Souza, Ellen Lorena Palheta Freitas, Marcelo Luiz Bezerra Da Silva	66
Capítulo 07 O PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS Cinthia Do Carmo Gonçalves, Jaqueline Gueler, Aline De Menezes Bregonci	82
Capítulo 08 EDUCAÇÃO INCLUSIVA X BARREIRAS ATITUDINAIS Valmara Pordeus De Oliveira Fernandes, Valmara Pordeus	93
Capítulo 09 DINÂMICAS SOCIODEMOGRÁFICAS E DESAFIOS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO SOBRE FAMÍLIAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO RIO GRANDE DO NORTE Maria José Silva Lobato, Moisés Calle Aguirre, Ismenia Blavatsky De Magalhães, Wendella Sara Costa Da Silva	103

Capítulo 10 AMBIENTES ACESSÍVEIS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS DA REGIÃO NORDESTE Angela Tháís Araújo De Almeida, Maria José Silva Lobato	115
Capítulo 11 ANÁLISE SOCIOECONÔMICA E DEMOGRÁFICA SOBRE O DESEMPENHO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENEM: NORDESTE DO BRASIL Maria José Silva Lobato, Moisés Calle Aguirre, Ismenia Blavatsky De Magalhães	132
Capítulo 12 VULNERABILIDADES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL DENTRO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES Patricia Solange Farias Silva Sckianta	144
Capítulo 13 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE PRÁTICAS BRASILEIRAS E PORTUGUESAS Francisco Marcos Pereira Soares, Antônia Edna Brito, Teresa Pessoa	157
Capítulo 14 ENTRE A INOVAÇÃO E A PRESERVAÇÃO: A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE HANNAH ARENDT Jaciel Rossa Valente	168
Capítulo 15 LÍNGUA PORTUGUESA PARA CONCURSO PÚBLICO: UM GLOSSÁRIO ANALÓGICO E MINIMALISTA Roger Vinícius Da Silva Costa	178
Capítulo 16 O ENSINO DE HISTÓRIA E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DO SENSO CRÍTICO EM SALA DE AULA Isac Sales Pinheiro Filho, Adélia Chumbo	197
Capítulo 17 DIALOGOS CONTEMPORÂNEOS EM TORNO DO SUJEITO MODERNO E PÓS MODERNO Alenize Silva Dos Santos	207
Capítulo 18 GÊNERO E SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR: A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PONTE PARA A DISCUSSÃO Nickolas Luiz De Andrade Almeida	217

Capítulo 19	
LGBTQIAPN+ E SUAS SINGULARIDADES: DESCONSTRUINDO O CONCEITO DE IDENTIDADE	228
Daniel Francisco Andrade, Edney Wesley Antunes	
Capítulo 20	
A EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS INDÍGENAS: CONTRADIÇÕES NO ACESSO AOS DIREITOS À IGUALDADE E DIVERSIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS PÓS-1988	237
Luciana Pontes Pinto	
Capítulo 21	
AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS E INDÍGENAS SÃO RETRATOS DE RESISTÊNCIAS AO COLONIALISMO PORTUGUÊS? UM DEBATE HISTORIOGRÁFICO	247
Letícia Maria Torres Melo Dos Santos, Victória Lorrany Almeida Silva, Victória Lima Souza Cavalcanti, José Henrique Torres De Athayde, Yasmim Larissa Gonçalves Dos Santos	
Capítulo 22	
CONTRASTES DA VIDA EDUCACIONAL DE UMA COMUNIDADE NEGRA NO BRASIL: UM RELATO DE INJÚRIA RACIAL NA REDE ESTADUAL NO RECIFE	265
Victória Lorrany Almeida Silva, José Henrique Torres De Athayde, Letícia Maria Torres Melo Dos Santos	
Capítulo 23	
ENSINO DE QUÍMICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS E HISTÓRICOS	276
Juliana Barretto De Toledo, Valquíria Pereira Tenório, LEANDRO VIEIRA, Antonio Marcos Martins, IONE ARSENIO DA SILVA	
Capítulo 24	
ANÁLISE DO CONTEXTO DE VIOLÊNCIA ESCOLAR NO PÓS-PANDEMIA DE COVID-19: PERCEPÇÕES DO CORPO DOCENTE DE UMA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA	293
Danieli Assunção Cardozo, Tania S. A. M. Brabo	
Capítulo 25	
DISCURSOS RELACIONADOS ÀS QUESTÕES AMBIENTAIS NO CAMPO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	307
Katya Bonfim Ataides Smiljanic	
Capítulo 26	
EPISTEMOLOGIA AMBIENTAL - DAS IDEIAS INICIAIS AOS DISCURSOS DA ATUALIDADE	321
Katya Bonfim Ataides Smiljanic	

Capítulo 27 PROMOVENDO A CONSCIÊNCIA AMBIENTAL: O PLOGGING NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR Magna Crystian Moreira, Antonio Carlos Monteiro De Miranda	335
Capítulo 28 O PAPEL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA GESTÃO DE EMISSÕES DE GASES DE EFEITO ESTUFA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO BRASILEIRAS Jocimar Caiafa Milagre, Lucas José Mendes, Roberta Aparecida Fantinel, Jaiane Da Silva, Luciane Almeri Tabaldi	347
Capítulo 29 COMO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL SE INSERE NO CONTEXTO DA RESTAURAÇÃO FLORESTAL? Jocimar Caiafa Milagre, Lucas José Mendes, Roberta Aparecida Fantinel, Thaís Luz Zanchi, Luciane Almeri Tabaldi	358
Capítulo 30 GEOTECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA CONSERVAÇÃO DE FLORESTAS DE UMA BACIA HIDROGRÁFICA Lucas José Mendes, Jocimar Caiafa Milagre, Roberta Aparecida Fantinel, Luciane Almeri Tabaldi, Rudiney Soares Pereira	368
Capítulo 31 FOTOGRAFIAS DE UMA FLORESTA NACIONAL COMO RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL Roberta Aparecida Fantinel, Lucas José Mendes, Jocimar Caiafa Milagre, Jaiane Da Silva, Luciane Almeri Tabaldi	379
Capítulo 32 O TRABALHO NA AGRICULTURA FAMILIAR FRENTE À FORMAÇÃO ESCOLAR NA INFÂNCIA Diego Rodrigues Gomes	394
Capítulo 33 CURSINHOS POPULARES: UM BREVE PANORAMA DAS PUBLICAÇÕES DAS REUNIÕES DA ANPED Claudia Regina De Castro, Eliasaf Rodrigues De Assis	408
Capítulo 34 FEIRAS DE CIÊNCIAS: PERFIL DOS TRABALHOS SOBRE PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS NAS ATAS DO ENPEC (2013-2023) Michelle Budke Costa, Janine Pietrobon, João Vítor Vivan, Melissa Budke Rodrigues	421
Capítulo 35 TERREIRO DE UMBANDA LUGAR DE EDUCAÇÃO, TRANSGRESSÃO E RESISTÊNCIA Paula Moita, Luziara Miranda De Novaes	433

Capítulo 36
A EXPERIÊNCIA DOS ACADÊMICOS DE MEDICINA NO ENSINO ONLINE E A TRANSIÇÃO PARA O INTERNATO: UM OLHAR COLETIVO 442
Marcio Nanamura, Vinicius Tadeu De Almeida

Capítulo 37
PROJETO ESTÍMULO: FORTALECENDO A SAÚDE ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO POR MEIO DE EBOOKS 454
Ana Maria Hoffemann De Carvalho

Capítulo 01

OS IMPACTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS TÉCNICAS DO CENTRO PAULA SOUZA: A EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO FORMAL EM CONTRASTE COM A PRÁTICA REAL

Tania Mara Campanholo

Resumo: O presente artigo tem o intuito de refletir sobre os impactos da efetivação da Reforma do Ensino Médio a partir dos deslocamentos da matriz curricular pertencentes ao Plano de Curso formulado pelo Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac) do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Serão pautadas a estrutura da matriz curricular a partir Lei Federal nº 13.415/2017, que fundamenta a Reforma do Ensino Médio no CEETEPS, tendo como viés condutor o M-TEC/Novotec PI com a implementação do Itinerário Formativo Profissional, bem como as competências e habilidades previstas na BNCC, assim como os desdobramentos e impactos para docentes e discentes das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza (CPS).

Palavras-chave: Itinerário Formativo. Reforma do Ensino Médio. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). BNCC. Ensino Médio Integrado ao Técnico.

Tania Mara Campanholo (). Must University. tania.campanholo@gmail.com

© Este trabalho integra a obra: “Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Quando se menciona ensino médio integrado ao técnico, faz-se necessário refletir sobre as políticas educacionais, planejamento pedagógico e aperfeiçoamento curricular para a construção efetiva dos saberes dos estudantes. Além disso, considerando as especificidades do ensino técnico, acredita-se que é importante não apenas uma educação que prepara para o mercado de trabalho, mas sim, uma educação que contemple uma formação humana e social que vai além dos muros da escola.

Diante do exposto, os estudos abarcam sobre a efetivação da Reforma do Ensino Médio nas escolas técnicas geridas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), com base no plano de curso elaborado pelo Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac), de forma a elaborar questões e/ou apontamentos que coloquem em evidência o currículo formal apresentado ao corpo docente e comunidade escolar, a fim de questionar se as matrizes curriculares apresentadas possuem embasamento teórico e prático que fundamentem a realidade e necessidade real de aprendizado dos discentes. O Novo Ensino Médio (NEM) propõe aos olhos do público uma proposta de aprendizagem mais atrativa, além de uma abordagem que intensifica a necessidade de ocupar um lugar no mercado de trabalho, então, estudar em uma Escola Técnica significa obter a conclusão do Ensino Médio e uma qualificação profissional para a inserção no mercado de trabalho. Essa ideia tem como eixo a formação por competências, no qual o Gfac possibilita o implemento dos interesses dos setores empresariais (MORAES; ALENCAR; REIS, 2022).

Desse modo, faz-se necessário levar em consideração que o cumprimento da BNCC no Ensino Médio efetivou-se no CEETEPS após os dois anos de pandemia com ensino remoto. Assim, ao retornarem ao ensino presencial os estudantes trouxeram grande defasagem de conteúdo, bem como pouca experiência de interação com ferramentas tecnológicas, falta de autonomia didática, ausência de concentração, dificuldades na compreensão de leituras de enunciados e interpretações de diversos tipos de textos. Nesse sentido, as observações e análises levaram a avaliar como essas dificuldades impactaram alunos procedentes de escolas públicas e privadas. Entendendo, assim, tais condições como resultados de um cenário pandêmico que foi arrebatado pela falta de planejamento e estruturas didático-pedagógicas do Estado para atender com eficácia os discentes de escolas públicas, contudo, a pandemia, de alguma forma proporcionou um aumento significativo em 2021 e 2022 o ingresso de estudantes de escolas públicas nas Etecs, uma vez que o processo de entrada passou a ser por meio de análise de currículo. Nesse contexto, a Reforma do Ensino Médio foi consolidada na Lei Federal nº 13.415/2017, e, a partir desse movimento em 2019, o CEETEPS divulgou o Programa Novotec, tendo como viés norteador da proposta o itinerário de formação técnica e profissional. Portanto, é importante conhecer a história de uma Etec, para compreender o cenário vivenciado pelos docentes do Centro Paula Souza, sendo a escola de análise e reflexão a Escola Estadual Técnica Bento Quirino para compreender como a efetivação da nova matriz curricular afeta os professores e estudantes.

Quando, pois, um pesquisador adota o quadro de referência do materialismo histórico, passa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais. A partir da identificação do modo de produção em determinada sociedade e de sua relação com as superestruturas (políticas, jurídicas etc.) é que ele procede à interpretação dos fenômenos observados. (Gil, 2008, p. 23)

A Etec Bento Quirino completou 107 anos em julho de 2023, e desde então a escola é de caráter profissionalizante, assim promovendo a educação profissional, isto é,

o perfil da escola é conduzir seus estudantes para o mercado de trabalho, enfatizando que a qualificação profissional no currículo é indispensável para o ingresso no mercado de trabalho. É importante ressaltar que a Etec Bento Quirino ocupa um lugar de destaque no Centro Paula Souza, considerando ser essa uma escola centenária e com destaque nas mídias. E por ser reconhecida como uma boa escola, com aprovação em vestibulares, participações em Feiras como FEBRACE, 3M e outras, além da Feira Bentotec que é realizada pela escola, essa feira, em especial, reúne empresários de todos os setores para avaliarem os projetos dos estudantes, bem como criarem vínculos de parceria para a realização da Feira e divulgação de suas marcas, merece destaque também o fato de que os alunos da escola, em especial do antigo ensino médio integrado, tem obtido sucesso no acesso à formação de nível superior. Vale mencionar, que até o ano de 2020, ano de início da pandemia, o processo de entrada na Etec Bento Quirino foi por meio de Vestibulinho, e, em 2021 e 2022, o ingresso foi a análise de currículo. Essa modificação provocou uma mudança de perfil socioeconômico dos alunos da Etec Bento Quirino nos dois últimos anos de pandemia, no qual os estudantes tiveram menos acesso aos recursos educacionais, onde é possível obter os números para composição de gráficos para uma análise comparativa através do Sistema de Gestão Acadêmico – NSA de nossa instituição. O que leva a uma indagação: o Centro Paula Souza se preocupou em abordar, previamente, as novas disciplinas (Projeto de Aprofundamento) com os docentes? Como essas disciplinas nunca vivenciadas impactam na vida dos estudantes?

Segundo Evaldo Piolli (2021):

A situação de pandemia tem sido oportuna, nas disputas pela hegemonia, para que as propostas do setor empresarial e suas fundações, juntamente com o setor privado da educação, acelerem reformas dirigidas à mercadorização e à disseminação de uma concepção de educação impregnada pela ideologia da empregabilidade, que transforma o protagonismo juvenil em empreendedorismo. As mudanças no Ensino Médio, empregadas com a Reforma de 2017 combinada com a nova BNCC, são expressão disso. A profissionalização generalizada do currículo e a centralização da formação técnica e profissional aligeirada dirigem a formação dos jovens, que frequentam a Educação Básica em sua etapa terminal, para um mundo do trabalho cada vez mais flexível e precarizado, reproduzindo o histórico problema do dualismo estrutural. (PIOLLI, 2021)

A partir do cenário apresentado, proporcionamos um olhar macro para a discussão: 1. A efetivação da Reforma do Ensino Médio nas escolas Técnicas; 2. Os impactos da nova Matriz Curricular - Muitas são as reflexões sobre o retorno do ensino remoto ao presencial, sequelas da pandemia nos setores educacionais e a efetivação da Reforma do Ensino Médio, sendo que toda essa transição afeta os estudantes de escolas públicas.

O trabalho docente é um trabalho intelectual; requer autonomia e consciência crítica para analisar o que acontece com o ensino (dentro e fora da sala de aula) e o modo como o contexto social mais amplo se relaciona com a função social do trabalho docente, tendo como finalidades educativas pretendidas e sua concretização, pois o ensino é uma atividade teórico-prática transformadora da realidade. Ou seja, o ensino é práxis (FRANCO, 2014, p. 90).

A interação e conhecimento do docente nas propostas das matrizes curriculares que fundamentam M-Tec/Novotec PI e os requisitos legais são de extrema importância, já que o conhecer possibilita a enxergar as brechas e falhas no novo currículo, assim como as relações sociais e as bagagens de conhecimentos/letramentos que os estudantes trazem ao ingressarem em um colégio de ensino médio/técnico. Segundo Piolli (2016), “os

estudantes secundaristas já deixaram bem claro que não querem um currículo estreito. Eles são favoráveis a um currículo abrangente que os tornem pensadores críticos e capazes de atuarem como agentes transformadores da sociedade”.

A EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO FORMAL EM CONTRASTE COM A PRÁTICA REAL

Perceber a quem se destina a Reforma do Ensino Médio e a formação profissionalizante vinculada a matriz curricular das Etecs, em especial a Etec Bento Quirino não deixa de traçar um percurso no âmbito econômico e social dos ingressantes e egressos dos discentes da Etec Bento Quirino. Então, faz-se necessário enfatizar que apesar das Etecs estarem em setores privilegiados, a realidade de muitos dos estudantes são precárias, assim, recebemos relatos das situações de pobreza que muitos estão sendo sugados e massacrados pelo sistema, levando esses alunos a se sentirem incapacitados a prosseguirem no ensino médio/técnico, o que reflete na desistência e evasão escolar. Sendo assim, o clichê “educação para todos” (KRAWCZYK E ZAN, 2020), tanto no cenário pandêmico, quanto após a efetivação do novo ensino reafirmou a desigualdade em diversas esferas, mediante as burocracias institucionais, à vista disso, nos indagamos sobre o lugar que o professor e o estudante realmente ocupam as discussões que contribuem para o fortalecimento da educação. A proposta de educação existente nos novos currículos passou a reforçar e concordar com a desigualdade e injustiça social após a efetivação da reforma do ensino médio?

Nesse contexto, a Reforma do Ensino Médio consolidada na Lei Federal nº 13.415/2017 passou a ser efetivada com uma nova matriz curricular nas Etecs em 2022, bem como o plano de curso foi elaborado pelo Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac) do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). A efetivação da Reforma, não só atingirá a formação básica determinada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como também causará impactos na formação técnica e profissional, denominado como itinerário formativo (PIOLLI, E.; SALA, M. 2021). De acordo com Almério Melquíades de Araújo, Coordenador do Ensino Médio e Técnico das Etecs), afirma que "Mesmo sem um documento aprovado, a gente se apoia naquilo que existe, como as diretrizes curriculares. Olhamos o que já existe e fazemos o recorte de 1800 horas. Até porque a base será mais vaga e não há perspectiva de grandes mudanças”. Apesar de termos os itinerários formativos vinculados às áreas do conhecimento da BNCC que capacitem os alunos a ingressarem nas universidades, sabemos que muitos desses estudantes não terão as mesmas condições de ingresso se a escolha for pelos cursos de maior concorrência.

Estruturação de componentes curriculares e respectivas cargas horárias, de acordo com as funções do processo produtivo. Esses componentes curriculares são construídos a partir da descrição da função profissional subjacente à ideologia curricular, bem como pelas habilidades (capacidades práticas), pelas bases tecnológicas (referencial teórico) e pelas competências profissionais, a mobilização das diretrizes conceituais e das pragmáticas. (CEETEPS, 2018, p. 7).

Para tanto, o currículo formal da Reforma do Ensino Médio disponibilizado pelo Gfac não capta a realidade da unidade escolar, portanto, a prática real vivenciada pelos docentes na aplicabilidade dos conteúdos em sala de aula vai além da formalidade, pois a própria redução de carga horária e a vinculação dos projetos de aprofundamento trazidos pela Reforma não são suficientes para desenvolver competências e habilidades, bem como recuperar as lacunas de aprendizagem. De modo que a formação por competências

estabelecidas pelo Gfac está inserida dentro dos planos de cursos, sendo elas subsídios para a elaboração do currículo, assim, a articulação da Reforma do Ensino Médio entre a BNCC e o itinerário de formação técnica profissional estão organizadas e definidas dentro do plano de curso.

As ações do Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac) visam a ampliar o tema, de maneira transversal. O referente projeto, que teve início em janeiro de 2014, desenvolve a proposta de inclusão do tema “Empreendedorismo” nos cursos em formulação/reformulação de todos os Eixos Tecnológicos. O contexto da proposta tem como foco o desenvolvimento de competências empreendedoras, que são de extrema importância para a formação do profissional contemporâneo. (CEETEPS, 2018, p. 72).

Ainda,

De acordo com o Interessado proponente desta consulta, o Termo de Referência, em sua metodologia de trabalho, estabelece a necessidade de o fornecedor executar o curso de acordo com a matriz curricular aprovada e publicada em Diário Oficial do Estado, via Resolução da SEDUC e desenvolver Plano de Curso utilizando como referencial o Plano de Curso fornecido pelo Centro Paula Souza. Além disso, o Termo prevê o trabalho conjunto com a Escola Estadual para execução das aulas de maneira integrada, com planejamento entre os professores, definição da carga semanal, conselhos de classe e outros aspectos pedagógicos para garantir o trabalho integrado entre ambas as unidades escolares. (SÃO PAULO, 2021, p. 2).

Nesse contexto, o Grupo de Formulação e Análises Curriculares tem a função de produzir os currículos do CEETEPS, bem como a responsabilidade de ofertar os Planos de Cursos para a implementação do programa em todo Estado de São Paulo.

Por fim, a efetivação da Reforma do Ensino Médio na Etec Bento Quirino diante da matriz curricular contempla como área de conhecimento “Projeto de Aprofundamento”: Estudos Avançados em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Prática, Estudos Avançados em Matemática e suas Tecnologias - Prática, Laboratório de Investigação Científica - Teoria, Práticas de Empreendedorismo - Teoria, Laboratório de Mediação e Intervenção Sociocultural - Teoria e Laboratório de Processos Criativos. São três eixos que reforçam que a prática real é diferente do currículo formal (Base Comum + Formação Teórica Profissional + Projeto de Aprofundamento), visto que o currículo formal é criado por grupo de professores que não estão há tempos dentro da sala de aula, então, todos os currículos apresentados são engessados e os docentes precisam reorganizar e readaptar essa formalidade em realidade, sem perder de vista o seu verdadeiro foco – aluno.

Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação. (FREITAS, 2017, p. 31)

Portanto, fica evidente que a efetivação da Reforma do Ensino Médio é uma interpretação desse mundo, de forma que a fragmentação desse conhecimento está vinculada às competências da BNCC, dentro de um universo do saber fazer, saber interpretar e saber compreender, contudo, se o viés formativo não for explorado e repensado, os estudantes serão os maiores afetados nessa dualidade estrutural.

A EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA E O ENSINO TÉCNICO

A educação básica em consonância com o ensino técnico vem ganhando destaque a cada ano que passa; por isso, é de extrema importância compreender como se estruturam as políticas educacionais, o planejamento pedagógico, além do desenvolvimento curricular, fundamental para garantir e promover a construção efetiva dos saberes dos discentes que vão além dos muros da escola. Além disso, é importante conhecer as particularidades do ensino técnico vinculado ao ensino médio, ou seja, é essencial não só oferecer um ensino voltado para a preparação profissional e atuação no mercado de trabalho, como também desenvolver habilidades e competências nas diferentes áreas do saber, permitindo um olhar para o desenvolvimento humano e social, pois a escola não pode ser vista como uma empresa, mas sim, como um espaço de construção.

Nesse viés, a compreensão do Ensino Médio Técnico, ofertados pelas Etecs regulamentadas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) em conjunto com o Governo do Estado de São Paulo, reflete um novo cenário educacional a partir da Reforma do Ensino Médio, uma vez que a finalidade dessa junção é aprofundar os conhecimentos dos estudantes nas modalidades educação básica e educação para o setor empresarial. Esse processo de unificação requer que os estudantes dominem os princípios científicos e tecnológicos para se destacarem nas empresas e/ou nos vestibulares, contudo, sabe-se que, ao longo da história, a educação tem sido marcada pela seletividade e vulnerabilidade à desigualdade social.

Para Hirata (1994, p.10)

A noção de empregabilidade está associada a uma política de seleção da empresa e implica transferir a responsabilidade da não-contratação (ou da demissão, no caso dos *plan sociaux*) ao trabalhador. Um trabalhador "não empregável" é um trabalhador não-formado para o emprego, não-competente etc. O acesso ou não ao emprego aparece como dependendo da estrita vontade individual de formação, quando se sabe que fatores de ordem macro e mesoeconômicas contribuem decisivamente para essa situação individual. (HIRATA, 1994, p. 10)

Para o autor, as políticas educacionais dentro do sistema de ensino em conjunto com o ensino técnico são excludentes, assim uma parcela significativa da população está privada desses privilégios por diversos fatores: econômicos, sociais e culturais.

Percebe-se, então, que há uma falta de preparo ao implementar um novo currículo nas escolas públicas, uma vez que as escolas particulares, embora também sofreram mudanças no ensino básico, essas instituições contam com programas extra aulas na grade curricular, o que deixam os estudantes das instituições particulares a frente dos estudantes de escola pública e/ou escola pública de nível técnico.

Outro aspecto relevante a ser destacado dentro do ensino médio vinculado ao técnico é o fator gênero, isto é, o sexo masculino ocupa um percentual maior no ensino médio/técnico, então, em pleno século XXI ainda há um estereótipo que algumas profissões são destinadas apenas a homens, em contrapartida, cursos na área de gestão são para mulheres, enquanto na área da indústria e desenvolvimento de sistemas são cursos para serem ocupados por homens.

Nessa linha, a maioria dos estudantes, com seus pais e/ou responsáveis, passam a optarem por um estudo integral, ficando mais horas dentro da escola, a fim de adquirir habilidades e competências que os levem a competir por uma vaga nas multinacionais e nos grandes vestibulares, então, essa busca por um lugar de destaque, gerando dia após dia uma competitividade, levanta questões sobre qual é o papel social da escola. Nessa concorrência desenfreada, a escola precisa ser um espaço de equilíbrio, escuta e busca

ativa, no qual tem como princípio ter o aluno como centro do saber/conhecer, além de voltar o olhar para o discente como sujeito do aprendizado e não como uma máquina que estará em pleno funcionamento para cumprir a carga máxima de trabalho.

Diante disso, há uma questão importante para ser refletida: o ensino médio integrado ao técnico deve submeter-se às questões econômicas e suprir as necessidades do setor corporativo? Atender às exigências de um ensino voltado para o setor empresarial é aceitar uma competição capitalista e negligenciar o estudante como autônomo e sujeito do seu aprendizado?

DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: REFLEXÕES

Falar de educação e sobre educação no Brasil sempre foi um assunto desafiador, as pautas discutidas carregam desde o princípio marcas de lutas e resistências fundamentadas por teóricos e professores da educação, que se posicionam politicamente por uma educação de qualidade, bem como igualitária.

Nesse contexto, uma interrogação se faz necessária para compreender os novos cenários educacionais marcados pela Reforma do Ensino Médio no Brasil: As práticas educacionais pertencentes aos novos currículos reforçam a desigualdade e a injustiça social, após a efetivação da reforma do ensino médio no Brasil?

Para Freitas (2018) e Laval (2019), a efetivação da reforma trouxe para as instituições educacionais uma educação empresarial, uma vez que as escolas vendem aos estudantes e famílias uma “educação atrativa” cheia de possibilidades, mas, no fundo, estão sendo cada vez mais excludentes e reforçando quem pode ou não ocupar um lugar de destaque, ou seja, as políticas democráticas começam a perder espaço para o neoliberalismo, após o golpe.

Então, “educação para todos” virou um clichê dentro das instituições educacionais, pois com a Reforma do Ensino Médio, após dois anos de pandemia, reafirmou e evidenciou a desigualdade social, a injustiça e a violência cultural perante os estudantes pertencentes ao ensino público. Ainda, faz-se necessário enfatizar que após efetivar um currículo novo, não se pensou nas lacunas de aprendizagem que cada aluno traria para o universo sala de aula, fato foi, essa postura governamental, de mudança drástica em um currículo, respingou nas instituições de ensino públicas o “prestígio do capital humano, onde o indivíduo que tiver mais possibilidades, em outras palavras, autodisciplina, será o escolhido para ocupar uma vaga no mercado de trabalho. Uma visão que reflete o famoso e depreciador: darwinismo, pautado por Freitas (2018) e Laval (2019).

Para tanto, os desafios da educação só crescem, logo é preciso dialogar e refletir constantemente sobre a influência do neoliberalismo dentro das instituições de ensino, enfatizando a ideia dos autores, o neoliberalismo dentro dos espaços escolares transforma a educação em uma disputa mercadológica, vendendo a ideia que ser empreendedor de si é uma prática ideal e saudável para os jovens ao saírem do ensino médio, pois terão uma vaga no setor privado a espera desse sujeito, formado na educação básica. Contudo, essas práticas neoliberais não dialogam sobre as possibilidades que os discentes têm em ocuparem vagas nas universidades, apenas negligenciam uma educação de qualidade, crítica e reflexiva.

Esse viés da escola como empresa, afeta também os profissionais de educação, conforme Monção (2021) há nesse conjunto díspares do professorado, isto é, alguns docentes realmente se importam com a educação e buscam refletirem, construírem, ressignificarem e dialogarem sobre a importância das políticas públicas dentro do cenário

escola, seja nas reuniões pedagógicas, sala de aula, reuniões de pais e/ou responsáveis, conselho de escola e afins, enquanto outro grupo de professores não acreditam na educação como direito de todos.

Diante do exposto, esse dualismo é perigoso, uma vez que evidência que nem todos dentro da educação pensam na cidadania, nas lutas para o firmamento das políticas democráticas, nas construções e ressignificações ideológicas, então, passam a abrir margens para uma escola que estará mais preocupada em ocupar um lugar de destaque, ser a melhor em aprovação nos vestibulares e entrevistas de emprego, do que ser uma instituição que tem como ideal e foco o aluno, com seu letramento social. Como Paulo Freire (2014), ressalta, é preciso olhar para o aluno para além das práticas formais, mas sim um olhar para as práticas reais e éticas.

Por fim, os impactos da reforma do ensino médio impostas nas matrizes curriculares mostram que as práticas formais estão distantes das práticas reais, então, é preciso nesse momento focar em uma educação crítica, democrática e reflexiva para combater o negacionismo na educação pública e romper com a interferência mercadológica/ empresarial dentro das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Apesar dos debates e reflexões sobre a imposição da Reforma do Ensino Médio, as lacunas precisam ser trabalhadas e ressignificadas, além dos desafios constantes que permeiam o ensino público. É importante reconhecer que a implementação de políticas educacionais não é um modelo estático, mas sim dinâmico, além de estar em constante evolução.

Então, é notório que a reflexão e diálogo sobre a efetivação da Reforma do Ensino Médio não podem parar, especialmente nas escolas técnicas como as Etecs, uma vez que a formalidade dos currículos não conecta com a realidade dos estudantes, pois cada um, carrega consigo uma bagagem de experiências que nenhum currículo formal será capaz de promover sem o conhecimento e prática do docente.

Nesse viés, a disparidade entre o currículo formal e a prática real enfrentada nas salas de aulas revela a necessidade de estratégias educacionais mais flexíveis e adaptáveis por parte dos professores. Fato é que a desigualdade social, assim como a exclusão acentuada pelo contexto político e econômico do Brasil, influencia diretamente na efetivação das políticas educacionais.

Em síntese, a escola deve ser um espaço de resistência às injustiças sociais, deve ser um agente que promove a transformação na educação, além de garantir que os alunos se tornem críticos, éticos e conscientes de seu papel dentro da sociedade.

REFERÊNCIAS:

CEETEPS – CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. Unidade do Ensino Médio e Técnico. Grupo de Formulação e Análises Curriculares. Proposta do Centro Paula Souza. Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estruturada nos termos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Competências, habilidades e propostas de matriz curricular da BNCC por série e por componente curricular. s.l.: CPS, 2019.

DE FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. Expressão popular, 2018.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. Cortez editora, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

HIRATA, Helena et al. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**, v. 3, p. 128-142, 1994.

KRAWCZYK, Nora. Pesquisa e formação em política educacional: um desafio interdisciplinar. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 3, n. 2, p. 08-14, 2020.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, p. 752-769, 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo editorial, 2019.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Gestão na educação infantil: cenários do cotidiano. **São Paulo: Edições Loyola**, 2021.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; REIS, Elydimara Durso dos; ALENCAR, Felipe. Educação profissional paulista e relações público-privadas na política curricular: Centro “Paula Souza” (1995-2018). **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270005, 2022.

PIOLLI, E. (2016). Ensino público. *Revista USP*, (127), 9-10. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p9-10> YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.28, n.101, p.1287-1302, set./dez. 2016.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, v. 11, 2021.

Reforma vai atingir os mais pobres: Disponível em: <https://www.sinproabc.org.br/index.php/noticias/2271-reforma-do-em-vai-atingir-os-mais-pobres.html>. Acesso em: 20 março. 2024.

SÃO PAULO. Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 45/2021. Consulta sobre o Programa Novotec em sua modalidade Novotec Integrado. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2021/45.pdf>. Acesso em: 28 março. 2024.

Capítulo 02

AVALIAR AS AVALIAÇÕES EXTERNAS: DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Kamila Lima de Santana

Resumo: Este capítulo traz uma discussão sobre a necessidade de avaliarmos as avaliações externas, pois desde os anos 1990 os processos avaliativos foram implementados e se intensificaram com a justificativa da melhoria da qualidade do ensino. Atualmente, após trinta anos, é notório esse aumento, tensionando assim, as discussões educacionais relacionadas a avaliação dos estudantes. O texto é o resultado da análise de artigos que discutem fragilidades e potencialidades das avaliações externas, também indicam proposições. Os resultados como sinônimo de qualidade da educação; a divulgação de rankings; a política de *accountability*; o aprofundamento de desigualdades foram as fragilidades que emergiram. Em contrapartida, o levantamento de informações sobre o sistema educativo; o rigor técnico dos testes e processamentos; as contribuições para o trabalho pedagógico foram as potencialidades identificadas nos artigos científicos. A recuperação do sentido das avaliações externas e a aproximação com as modalidades: interna e institucional são proposições em destaque nos estudos.

Palavras-chave: Avaliação externa. Fragilidades. Potencialidades. Proposições.

K. L. Santana. () Faculdade de Educação da USP. São Paulo, SP, Brasil.
kamilalimaedu@usp.br

© Este trabalho integra a obra: “*Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino*”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

CONTEXTO HISTÓRICO DA DISCUSSÃO

A educação, segundo a Constituição Federal de 1988, é um direito universal, que será atendido por meio das seguintes condições em idade adequada: a) acesso à matrícula; b) permanência (trajetória escolar regular na educação básica obrigatória e c) aprendizagem necessária ao final da escolarização. Se recorrermos ao histórico da educação brasileira constatamos avanços importantes, como a universalização do acesso e a diminuição das taxas de reprovação. Porém a qualidade da aprendizagem ainda é um grande desafio, sendo o centro da agenda educacional.

Desde os anos 1990 as escolas públicas brasileiras convivem com a aplicação de provas aos estudantes. Inicialmente, propostas pelo governo federal por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, sendo um disparador para governos estaduais e municipais desenvolverem sistemas de avaliação próprios.

A criação de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, nos anos 2000 tem a expectativa de medir e estabelecer metas de aprendizagens. No entanto, os resultados das proficiências a partir de médias e a sua comunicação pública geram tensões e inquietações sobre o papel das avaliações externas no cenário educacional. Nota-se um distanciamento entre os estudos acadêmicos e a execução pelos responsáveis que definem as políticas avaliativas. É nesse contexto contraditório que este capítulo se situa.

AVALIAÇÃO EXTERNA: DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS

O termo avaliação é utilizado em diferentes áreas e contextos, mas ao focarmos no campo educacional, **avaliar**, de acordo com a revisão de literatura, é a emissão de um juízo de valor com base em critérios e se materializa num resultado que qualifica o objeto avaliado. O resultado é explícito por meio de notas, conceitos, níveis, exemplo: inadequado, adequado, avançado, abaixo do básico, básico, insuficiente, suficiente, plenamente suficiente, letras, números e outros.

A avaliação externa tem como característica principal a realização por um sujeito externo (com diferentes graus de exterioridade) e quando é em larga escala atinge um grande público-alvo exigindo uma logística para garantir um processo confiável e legítimo. Os processos avaliativos seguem um padrão por meio de instrumentos, procedimentos, processamento e resultados padronizados.

Fernandes (2019) entende que avaliação externa é

aquela que é de responsabilidade de uma entidade qualquer externa à escola (Instituto de Avaliação, Ministério da Educação, Agência Independente de Avaliação) e tem como principal propósito medir, num dado momento, o que os alunos sabem e são capazes de fazer em um ou mais domínios do currículo de um ou mais anos de escolaridade. Assim, todos os processos de concepção, elaboração, distribuição, administração, coleta, correção e divulgação dos resultados são de integral responsabilidade de uma instituição externa às escolas. (p.75)

São Paulo (2020) define avaliação externa e em larga escala como:

é aquela realizada por agente externo à escola e com alcance sobre redes ou sistemas de ensino. Os resultados dessas avaliações podem servir à formulação, manutenção, revisão ou fortalecimento de determinadas

políticas públicas, programas ou projetos e mesmo para iniciativas pedagógicas, quando utilizados por profissionais da educação que atuam nas instâncias de decisão: central, intermediária e escolar. (SÃO PAULO, 2020, p.46)

Ao considerarmos a emissão de um juízo de valor como condição fundamental de uma avaliação, o Saeb e o Enem, embora sejam reconhecidos como avaliação, não emitem um julgamento, pois apenas medem a proficiência e não apresentam o resultado individual dos participantes. Em contrapartida, a Prova São Paulo (rede municipal) e o Saresp (rede estadual), são exemplos de avaliações, ambas fornecem os resultados de acordo com a proficiência de cada estudante.

Os usos dos resultados não fazem parte da avaliação, embora tenham relação estreita com o processo avaliativo. Esses usos podem ter diferentes funções: diagnóstica, formativa e somativa, essas são as mais disseminadas. Contudo também há usos que incidem em políticas de responsabilização e meritocracia destinadas aos profissionais da educação.

METODOLOGIA: A ESCOLHA DOS ARTIGOS

A discussão deste capítulo provém da leitura analítica de seis artigos selecionados por abordarem a avaliação externa a partir de um olhar crítico. Os artigos foram escolhidos ou excluídos a partir da leitura dos resumos. Buscou-se estudiosos que não assumem posições extremas ou radicais, mas que revelam as complexidades que envolvem esse tipo de avaliação educacional e sugerem possíveis avanços para que as avaliações externas cumpram devidamente os seus propósitos principais: o acompanhamento das aprendizagens e a formulação de políticas educacionais para a qualidade do ensino. Optou-se também, pela variação de anos de publicação (2003 até 2023) como indica o Quadro 1:

Quadro 1: Artigos selecionados

	Título	Autoria	Periódico/livro	Ano
1	Evaluar las evaluaciones.	IAES, Gustavo.	Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa.	2003
2	Uma nota crítica sobre a avaliação standardizada: a perda de qualidade e a segmentação social.	CASASSUS, Juan.	Revista de Ciências da Educação.	2009
3	Avaliações externas em larga escala: uma sistematização do debate.	BAUER, Adriana. ALAVARSE, Ocimar Munhoz. OLIVEIRA, Romualdo Portela de.	Educação e Pesquisa.	2015
4	Responsabilização ou controle da qualidade de ensino: a que serve a avaliação externa?	MACHADO, Cristiane. ALAVARSE, Ocimar Munhoz.	Educação: Teoria e Prática.	2015

5	Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica.	FERNANDES, Domingos.	Linhas críticas.	2019
6	A controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil: continuum argumentativo.	RIBEIRO, Renato Melo. SOUSA, Sandra Zákia.	Educação e Pesquisa.	2023

Fonte: Elaborado pela autora.

A metodologia “análise de conteúdo” foi utilizada como principal referência (Bardin, 2004), que se estrutura em três fases essenciais: a) pré-análise; b) exploração do material, categorização ou codificação e c) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Os fichamentos foram produzidos para cada texto e citações foram destacadas de acordo com três categorias de análise pré-estabelecidas: fragilidades das avaliações externas; potencialidades das avaliações externas e proposições para o avanço das avaliações externas. Cada categoria reúne as principais ideias que emergiram da análise de conteúdo dos artigos mencionados no Quadro 1. As interpretações serão compartilhadas nos tópicos a seguir.

A REPROVAÇÃO DA AVALIAÇÃO EXTERNA

Os artigos analisados apontam diferentes fragilidades das avaliações externas e em larga escala. De maneira geral, sinalizam que os seus propósitos e intenções se transformaram e o foco deixou de ser informar acerca da qualidade da educação. Uma vez que os resultados assumiram o protagonismo dos sistemas avaliativos, tornando a avaliação externa uma política de *accountability*, ou seja, de responsabilização. Serão apresentados os argumentos que emergiram da análise e que indicam maior distanciamento com os sentidos e compromissos para uma educação de qualidade.

A discussão sobre o que é qualidade da educação é identificada em todos os artigos, sendo um consenso a ideia de que os resultados dos testes não a definem. Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) reconhecem a utilidade das avaliações externas, mas entendem que os resultados não devem ser o único/principal indicador de qualidade de ensino.

Casassus (2009), argumenta que

Qualidade não é pontuação. Uma educação de qualidade é o que se pode chamar de boa educação. Uma educação de qualidade tem a ver, essencialmente, com a capacidade que a instituição escolar tem para facilitar que as pessoas se transformem em melhores pessoas, que a sociedade se transforme em melhor sociedade. É uma actividade de conhecimento transformador. O nível de qualidade de uma escola é proporcional à profundidade das análises que se coloquem à disposição dos alunos, do tipo de perguntas que eles possam colocar, do tipo de projectos em que se possam envolver e do tipo de problemas que são capazes de resolver. (p.75)

Para Casassus (2009), a qualidade foi interpretada como sendo equivalente a uma pontuação num teste e resgata a discussão sobre o que era inteligência no princípio do século XX.

Como no princípio do século XX, quando se discutiu sobre o que era a inteligência e sobre a dificuldade de a definir e se concluiu que inteligência seria o que fosse medido pelos testes de inteligência, com a qualidade da educação usou-se um processo semelhante: a qualidade foi interpretada como sendo equivalente a uma pontuação numa prova estandardizada. Em mais do que um sentido, os testes de inteligência foram os precursores dos sistemas de medição da qualidade da educação. (p.73)

Iaes (2003) avalia que é preciso recuperar o sentido da avaliação externa e questiona: “avaliamos para melhorar a equidade e a qualidade dos nossos sistemas educativos? Ou para julgarmos o sistema e acusá-lo?”. Nessa direção, Casassus (2009) questiona as políticas formuladas destinadas a melhorar a qualidade da educação. Para ele, não estão relacionadas com a educação, mas com a gestão do sistema, pois não foram pensadas pelas disciplinas que se dedicam a educação (filosofia, pedagogia, psicologia, sociologia), mas pela economia.

Para Fernandes (2019) há uma insistência na ideia de que uma única medida política, como a criação de uma avaliação externa, pode resolver os problemas de ensino e de aprendizagem. Alerta que há questões subjacentes de natureza social, econômica e cultural e essas incidem na equidade de oportunidades e consequentemente na qualidade de ensino a todos.

Iaes (2003) ao refletir sobre a necessidade de avaliar as avaliações externas, alerta que a educação perdeu o monopólio do debate entre gestores escolares e pedagogos. Para ele, os meios de comunicação se apropriam do debate e o campo educacional perde o manejo exclusivo da ferramenta e as informações são divulgadas à sociedade de maneira reduzida e inadequada (sem profundidade).

A divulgação de resultados da Prova Brasil (atual Saeb) também é destacada por Machado e Alavarse (2015), pois segundo os autores, tem possibilitado aos meios jornalísticos a exposição de escolas em forma de *ranking*, fortalecendo a cultura classificatória, que já é presente nas escolas. Para eles, a apropriação dos dados, desatrelada de outras análises, é equivocada, pois não há o estudo minucioso da realidade educacional. Na mesma direção, Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) sinalizam que o estabelecimento de rankings estimula a competição entre escolas e redes de ensino.

Em colaboração com a discussão, Casassus (2009) diferencia as pontuações altas da qualidade educativa e enfatiza que é um erro confundi-las. Demonstra preocupação com a ilusão criada de que o sistema está sob controle, uma vez que os dados são usados como instrumentos para identificar posições e rankings. Segundo ele, esse tipo de gestão causa consequências a todos os níveis do sistema, gerando sofrimento inútil e injustiças. Para Fernandes (2019) o foco nas classificações em vez de nas aprendizagens dos estudantes é um dos efeitos negativos produzidos pelas avaliações externas.

Ribeiro e Sousa (2023), ao sistematizarem e analisarem o debate acadêmico acerca de avaliações externas, identificam um embate ideológico entre o discurso economicista e o discurso crítico. O discurso crítico gerou com o passar do tempo três posicionamentos político-educacionais: apoio crítico; recusa proposita e recusa categórica. Cada posicionamento representa um conjunto de argumentos que estão na base das produções de autores nacionais. Em relação a produção de *rankings*, há um consenso, entre os três posicionamentos do discurso crítico, sobre os efeitos negativos. Pois há o entendimento de que ranquear escolas, tendo como base os índices, é desconsiderar condições sociais que afetam consideravelmente os resultados.

A responsabilização dos profissionais de educação e dos estudantes, devido aos resultados indesejados, emergiu fortemente na análise dos artigos. Todos os textos alertam sobre a avaliação externa como uma política de accountability, ou seja, de responsabilização. Iaes (2003) aponta que o julgamento dos profissionais da educação, de certa maneira, põe em dúvida a idoneidade dos educadores diante da sociedade. Casassus (2009) também compreende que as políticas de responsabilização, apresentada por bonificação e incentivos, diminuem a dignidade dos docentes. Pois partem do pressuposto de que os professores não estão motivados para desempenhar o seu trabalho. Para o autor, é uma falsa suposição e tem efeito perverso, uma vez que a perda de dignidade não é recuperada com aumento de remuneração.

É muito difícil compreender a lógica subjacente às teorias que levam a pensar que os professores ensinarão melhor se castigados (ou premiados). É bem conhecido na literatura do “management” e nas práticas de gestão de ministérios e secretarias da educação que este sistema não funciona. Tem, por vezes, algum efeito a curtíssimo prazo, mas que rapidamente desaparece. (p.76)

Fernandes (2019), refere que os professores sofrem consequências das pressões em busca da elevação das notas em exames e cita a estratégia do “ensinar para o exame”, que segundo ele é uma visão redutora e simplista do que deve ser a educação e a formação dos alunos.

A partir da análise dos discursos críticos, presentes na produção acadêmica em avaliação educacional, Ribeiro e Sousa (2023) anunciam que pesquisadores atribuem que determinados governos se eximem da sua cota de responsabilidade e fomentam “uma cultura meritocrática com responsabilização unilateral de alunos (pela não aprendizagem) e de professores (pelas dificuldades no ensino)”.

Os artigos sinalizam a responsabilização dos alunos por meio de diversos argumentos: a) o “mau aluno” pode ser visto como uma ameaça ou um problema (Casassus, 2009); b) a busca por melhores resultados pode induzir o investimento nos “melhores alunos”, aprofundando as desigualdades educacionais (Bauer, Alavarse e Oliveira, 2015); c) os exames podem contribuir para o desenvolvimento de processos que excluem e discriminam os alunos, principalmente os que provêm de meios social e economicamente mais deprimidos (Fernandes, 2019).

A discussão sobre o aprofundamento das desigualdades de aprendizado também aparece nos artigos selecionados. Casassus (2009) afirma, categoricamente, que ao contrário do que se espera, o uso desmesurado de instrumentos estandardizados de medição e gestão do sistema educativo, promovem a desigualdade e diminuem a qualidade da educação. Argumenta que as provas dos sistemas avaliativos não são objetivas, pois estão sujeitas aos seus elaboradores. Casassus (2009) explica seu raciocínio:

Se os testes de inteligência (QI) ou os sistemas nacionais de medição fossem objectivos, então, supunha-se que, dada a normalidade da curva, no extremo dos “burros” tinha que haver tantos ricos como pobres e, no extremo dos “inteligentes”, também deveria haver tantos ricos como pobres. Mas não é o que acontece. Os resultados das provas indicam-nos que no extremo dos “burros” e das baixas pontuações se encontram os pobres, e que os ricos se encontram no extremo dos “inteligentes” e com pontuações altas. (p.76)

Para Casassus (2009, p.76), o sistema meritocrático não considera a desigualdade de condições e os contextos de pobreza esquecendo um ponto crucial: os efeitos negativos que a pobreza tem nas aprendizagens e no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Também denuncia que a avaliação atual se transformou num negócio muito lucrativo e as provas compradas a alto preço geram entusiasmo e uma falsa impressão de que favorecem os mais desprotegidos.

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) ao discutirem as principais críticas às avaliações em larga escala presentes na literatura nacional e internacional também mencionam que a busca por melhores resultados, podem induzir desigualdades, pois o investimento nos melhores alunos parece mais promissor do que o enfrentamento das dificuldades de aprendizado de alunos com piores resultados.

Um dos apontamentos encontrados por Ribeiro e Sousa (2023), no posicionamento “apoio crítico” das avaliações externas, é que o nível socioeconômico afeta consideravelmente os resultados, evidenciando assim, a necessidade de implementação de políticas sociais para enfrentamento do problema de desigualdades sociais e escolares. No mesmo posicionamento, Ribeiro e Sousa (2023) recuperam a opinião de Alícia Bonamino (2016) que alerta para o foco excessivo das avaliações externas “nas medidas cognitivas em detrimento das medidas sociais, escolares e pedagógicas”. Em sua visão, o desinteresse do sistema avaliativo pelas medidas contextuais prejudica o processo de reflexão dos profissionais da educação em torno dos resultados quando não consideram as características das escolas.

Em síntese, Iaes (2003) adverte que os sistemas educativos deixaram de trabalhar para melhorar a qualidade e a equidade e passaram a trabalhar para melhorar os resultados das avaliações. Essa inversão revela a urgência da recuperação do sentido das avaliações.

A APROVAÇÃO DA AVALIAÇÃO EXTERNA

Os artigos analisados apontam potencialidades das avaliações externas, essas relacionadas a obtenção de dados para o acompanhamento da evolução da educação para tomadas de decisões consistentes. Os textos também trazem proposições para o aperfeiçoamento dessas avaliações, já que os seus autores, de maneira geral, não sugerem a extinção dos testes padronizados. A seguir serão apresentados os argumentos que emergiram da análise e que indicam as potencialidades das avaliações externas para a qualidade da educação.

O fornecimento de informações sobre o sistema, advindo das avaliações externas, é considerado um avanço significativo, pois há o acesso a um indicador de nível acadêmico. Para Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) a constituição de bases de dados objetivos e de um sistema de informações facilitam o acompanhamento da evolução da educação e favorecem a tomada de decisão no âmbito das políticas públicas educacionais. Também mencionam possibilidades para o estudo e a análise dos dados em relação a diferentes fatores que caracterizam os sujeitos, as escolas, os professores e as redes de ensino.

Fernandes (2019), reconhece a capacidade das avaliações externas em auditar e diagnosticar aspectos dos sistemas escolares por meio da recolha de informações sobre desempenho. Contudo, pondera que esse tipo de avaliação precisa complementar as avaliações consideradas internas, pois cada uma contribui para melhorar a qualidade da informação para tomada de decisões mais consistentes. Define esse processo como triangular a informação.

Os artigos que citam o IDEB, ressaltam a sua relevância para a transparência e objetividade para o debate público, embora seja um indicador limitado, revela informações essenciais para a produção da qualidade: desempenho e taxa de aprovação.

A qualidade técnica das provas e o tratamento dos dados são potencialidades que emergiram na análise dos artigos. Os motivos encontrados foram: maior precisão e credibilidade dos resultados, fiabilidade e validade, objetividade das correções e comparabilidade entre escolas e redes. Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) comentam sobre o rigor para a produção de itens e instrumentos avaliativos:

Além disso, o processo de elaboração de itens e instrumentos, usualmente, envolve especialistas para a eliminação de imperfeições e vieses de resposta e para garantir sua validade – medir o que se deseja medir. (p.1371)

Ribeiro e Sousa (2023) ao caracterizarem o discurso “apoio incondicional”, ponto de vista que assume uma posição hegemônica em defesa das avaliações externas, ressaltam que os dados produzidos são fidedignos devido as metodologias cientificamente embasadas.

Nos artigos analisados, a formulação de políticas públicas educacionais ocupa um lugar importante nas discussões, pois há entendimento de que as informações fornecidas pelas avaliações externas acerca do sistema de ensino favorecem o planejamento e a implementação de políticas educacionais.

Machado e Alavarse (2015) reconhecem que a associação direta entre o trabalho docente e os resultados não é possível. No entanto, afirmam que as informações e os dados produzidos podem desempenhar um papel estratégico para o conhecimento e a reflexão sobre o desempenho dos alunos, bem como para o estudo e a proposição de ações pelas gestões dos sistemas. Nessa mesma linha de discussão, Ribeiro e Sousa (2023) ao descreverem os argumentos presentes no discurso “recusa propositiva”, trazem a concepção de Luiz Carlos Freitas (2007) sobre o objetivo da avaliação externa: avaliar as políticas públicas educacionais e não as escolas.

Para além de balizar as políticas públicas educacionais, os dados fornecidos pelas avaliações externas, também são considerados potentes para o trabalho pedagógico nas escolas. Na análise, emergiram alguns efeitos positivos como: apoio para efetivação do currículo, esclarecimento sobre quais conhecimentos são essenciais em cada área de conhecimento, indução de práticas, acompanhamento das aprendizagens e do trabalho desenvolvido, articulação com os resultados das avaliações realizadas pelos professores.

As contribuições das avaliações externas ao trabalho desenvolvido nas escolas receberam pouca notoriedade nas discussões dos artigos selecionados.

É POSSÍVEL RECUPERAR A AVALIAÇÃO EXTERNA? CONSIDERAÇÕES...

A partir da análise dos artigos científicos é possível caracterizar as fragilidades e as potencialidades das avaliações externas mais recorrentes nas discussões de estudiosos da área. Importante destacar que outros argumentos foram identificados, mas por falta de consenso entre os textos, não são explorados neste trabalho.

Em relação à análise de conteúdo, os pontos que “reprovam a avaliação externa”, definidos aqui como fragilidades, são: a) os resultados como sinônimo de qualidade da educação; b) a divulgação de rankings entre escolas e redes de ensino; c) a política de *accountability* responsabilizando educadores e estudantes e d) o aprofundamento de desigualdades de aprendizado. Sobre os pontos que “aprovam a avaliação externa”,

definidos aqui como potencialidades, são: a) o levantamento de informações sobre o sistema educativo; b) o rigor técnico dos testes e processamentos e c) as contribuições para o trabalho pedagógico.

As proposições para o aperfeiçoamento das avaliações externas também emergiram na análise. As sugestões encontradas são desde princípios éticos até a aproximação com as avaliações realizadas em sala de aula pelos professores.

Há um alerta sobre a necessidade de recuperar o sentido das avaliações externas, ou seja, focar em princípios socialmente construídos e centrados nas aprendizagens. A análise profunda dos resultados com a participação dos atores do sistema é proposta. Nota-se um incentivo para repensar o lugar da avaliação de sistemas em articulação com a avaliação institucional em busca de uma construção da cultura de avaliação.

Outra demanda enfática é a mudança na comunicação dos resultados, que segundo os estudiosos em avaliação educacional, a divulgação deve ocorrer pelo próprio sistema ou por especialistas em educação.

O diálogo entre a avaliação externa e a avaliação interna é recorrente nas discussões dos artigos, sendo possível afirmar, que é uma das proposições em destaque. Os autores ressaltam a complementariedade entre as modalidades e a importância da política de formação de professores para que essa articulação aconteça a serviço dos avanços das aprendizagens dos estudantes.

Em relação aos procedimentos técnicos, há indicações para o uso adequado dos dados coletados, bem como, uma análise mais aprofundada de resultados com a participação dos atores do sistema. Há menção no aperfeiçoamento da medição baseada no custo aluno e com a utilização de indicadores sensíveis às desigualdades sociais.

Por fim, os artigos resgatam a importância de a avaliação externa fornecer informações sobre os sistemas de ensino e dimensionar o planejamento e a implementação das políticas públicas educacionais.

Se os critérios citados anteriores forem efetivados, a avaliação externa tem chances de ser aprovada, ao contrário, continuará com taxa elevada de reprovação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), coordenado pelo professor Ocimar Munhoz Alavarse, na qual também sou participante desde 2016. Esse coletivo, com base científica, se dedica em estudar e a pesquisar a avaliação externa e as suas implicações, contribuindo com produções relevantes para área da Avaliação Educacional.

REFERÊNCIAS

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 1367-1384, 2015.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2004.

CASASSUS, Juan (2009). Uma nota crítica sobre a avaliação estandarizada. A perda de qualidade e a segmentação social. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 71- 78.

FERNANDES, Domingos. Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. **Linhas Críticas**, v. 25, 2019.

IAIES, Gustavo. Evaluar las evaluaciones. In: Unesco. Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa. Buenos Aires: IPE; Unesco, 2003. p. 15-36.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Responsabilização ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa?. **Educação: teoria e prática**, v. 25, n. 48, p. 67-79, 2015.

RIBEIRO, Renato Melo; SOUSA, Sandra Zákia. A controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil: continuum argumentativo. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e250287, 2023.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Avaliação no contexto escolar: vicissitudes e desafios para (res) significação de concepções e práticas. COPED, 2020.

O PAPEL DA PESQUISA COMO PILAR PARA PRIMORAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Flávia Cristina Rodrigues Paiva, Raphael Henrique Lobato de Assumpção, Fernando do Carmo Alves, Adriana Muniz da Silva, Evelyn Louise do Carmo Barcellar.

Resumo: Historicamente, a educação é concebida como uma prática de socialização e transmissão de cultura que, para ser bem-sucedida, requer estudo, pesquisa e constante formação dos agentes que mais diretamente participam desse processo. Atualmente, no Brasil, entre as principais finalidades da educação básica, destaca-se a necessidade de formar indivíduos com capacidade de exercer criticamente a cidadania, moldando-se às necessidades que se avizinhem e que possam se inserir no mundo do trabalho, e nele permanecer. No que tange à efetivação desse ideal formativo, a pesquisa em educação tem um papel essencial para o aprimoramento das políticas públicas educacionais. O objetivo deste ensaio é refletir sobre como a pesquisa em educação pode contribuir de forma a gerar resultados efetivos para a sociedade e, mais especialmente, para a educação por intermédio das citadas políticas públicas.

Palavras-chave: Educação. Pesquisa. Sociedade. Políticas públicas.

Flávia Cristina Rodrigues Paiva (). Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
e-mail: rhlobato@gmail.com.

Raphael Henrique Lobato de Assumpção (). Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Fernando do Carmo Alves (). Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Adriana Muniz da Silva (). Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Evelyn Louise do Carmo Barcellar (). Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A análise da pesquisa em educação como fonte relevante para o processo de elaboração e implementação de políticas públicas educacionais é de extrema importância e necessidade, principalmente com o intuito de que de tais políticas possibilitem a formação para inserção e manutenção do indivíduo no mercado de trabalho.

Para início, no que tange aos procedimentos técnicos adotados, é preciso dizer que o presente trabalho se trata de uma pesquisa bibliográfica, que, segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 33) é considerado um tipo específico de produção científica: “feita com base em textos, como em livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, jornais, revisas, resenhas, resumos”. Vale lembrar que atualmente é predominante o entendimento de que, artigos científicos “constituem o foco primeiro dos pesquisadores” uma vez que, “são neles que se encontram o conhecimento científico atualizado”.

Em seguida, para dar-se continuidade ao estudo proposto, é preciso destacar que no ano de 1988 foi promulgada a Constituição da República do Brasil que prevê, dentre outros, os direitos à educação e à dignidade da pessoa humana.

O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, previsto no art. 1º, III da Constituição da República, por se tratar de norma jurídico-positiva, é dotado de total eficácia, ou seja, pode-se dizer, nos termos de Sarlet (2004) e Castro (2003) que o Estado Democrático de Direito tem o dever de garantir a existência digna a todos os cidadãos, proporcionando-lhes condições existenciais mínimas para uma vida saudável, assegurando que nenhum indivíduo sofrerá qualquer ato de cunho degradante e poderá sempre participar e definir o destino de sua existência em conjunto aos demais sujeitos formadores da sociedade em que vive.

Analisando-se o art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 2016, p. 123), traz-se à tona o Princípio da Educação Plena:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2016, p. 123).

O direito à educação (previsto no citado artigo) não possui intuito unicamente curricular e de formação teórica, mas visa também o desenvolvimento pleno da pessoa e seu preparo para o mundo do trabalho.

O sentido da formação educacional que está inscrito no artigo 205 da Constituição de 1988, visa não apenas a transmissão de conhecimento e cultura aos alunos, mas, também visa proporcionar uma formação que os capacite para inserção e manutenção no mundo do trabalho sempre exercendo criticamente a cidadania.

Nesse sentido, leciona Stefano (2014, p. 344):

A educação é tratada como um direito social por ser responsável pela preparação da cidadania (que é um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, previstos no art. 1º) e para formação de recursos humanos que permitirá garantir o desenvolvimento social construindo uma sociedade livre, justa e solidária.

Desta feita, é fato notório que, estar empregado, utilizando-se de sua força de trabalho para seu sustento, torna pleno e digno um cidadão.

No ano de 1996 foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com o intuito de estabelecer as diretrizes e bases do sistema educacional brasileiro. E em

consonância com os princípios constitucionais a Lei 9.394/96 (Brasil, 1996, título 2, art. 2) estabeleceu em seu artigo segundo:

Art. 2º 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, título 2, art. 2).

Portanto nota-se que a legislação infraconstitucional supracitada segue, por óbvio, aquilo que é determinado pela Constituição: o dever do Estado de formar, por intermédio do processo educacional, cidadãos aptos para a vida em sociedade e que possam exercer criticamente seus direitos e deveres.

Neste mesmo sentido, destacamos o ensinamento de Vitiello:

Educar, finalmente, embora possa passar por informar, por orientar e por aconselhar, é mais do que a soma dessas partes isoladas. Educar no sentido mais amplo, significa “formar”, não na acepção de que o educando seja uma cópia do educador, mas sim na de que o educador dá ao educando condições e meios para que cresça interiormente (Vittiello, 1995, p. 18).

Com isso, pode-se sugerir que a garantia e o fomento da educação não se restringem ao estudo da gramática, da matemática e de outras matérias de cunho científico ou cultural, mas, também, ao reconhecimento e conhecimento do ser humano em todas as suas necessidades.

O PAPEL DA PESQUISA NA BUSCA DAS NORMATIVAS EDUCACIONAIS

É necessário destacar que a LDB (Brasil, 1996, título 1, art.1) indica, em seu artigo primeiro, os meios pelos quais e os estratos sociais nos quais a educação deverá ocorrer para que se atinja a formação plena anteriormente explicitada:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996, título 1, art.1).

Disso, depreende-se que a pesquisa é apontada como um dos meios capazes de contribuir para a formação plena dos indivíduos em sociedade.

E aqui nos deparamos com uma primeira questão norteadora deste trabalho: como a pesquisa em educação pode contribuir para que as políticas públicas fomentadoras do processo educacional permitam a formação plena de indivíduos capazes de se inserir e se manter no mundo do trabalho, exercendo criticamente sua cidadania, e atingindo sua dignidade?

A ciência caracteriza-se pelo uso de métodos científicos, porém, “nem todos os ramos de pesquisa que utilizam esses métodos são ciências”, ou seja, o uso de métodos não é exclusivo da ciência. No entanto, o trabalho científico não pode ser feito sem “usar o método científico” (Marconi; Lakatos, 2017, p. 40).

Para Prodanov e Freitas (2013), o método é considerado um meio para um fim. Segundo Trujillo Ferrari (*apud* Prodanov; Freitas, 1974, p. 14), o método científico é “uma característica da ciência que constitui uma ferramenta fundamental que comanda inicialmente o pensamento sistêmico e traça os procedimentos dos cientistas na busca de objetivos científicos”.

A pesquisa, por outro lado, "é um procedimento controlado e crítico que permite a descoberta de novos fatos ou figuras, relações ou leis em qualquer campo do conhecimento" (Ander-Egg 1999, *apud* Marconi; Lakatos, 2003, p. 155).

Desta feita, os objetivos deste trabalho compreendem:

- I. Propor uma análise e interpretação de dados do IBGE que demonstrem a correlação entre desocupação/desemprego¹ e ausência de formação e ausência de formação continuada e plena;
- II. Propor formas de atuação da pesquisa em educação que sejam capazes de criar, modificar e implementar efetivamente políticas públicas educacionais voltadas à formação para inserção e manutenção no mercado de trabalho;
- III. Contrastar as políticas públicas educacionais brasileiras de qualificação profissional existentes na atualidade, com as novas demandas do mercado de trabalho apresentadas no período denominado "pós-pandemia do COVID-19";

Entretanto, é de suma importância ressaltar de que "As opções metodológicas não constituem em um princípio em si, mas são fortemente afetadas pelos tipos de problemas que o pesquisador se dispõe a enfrentar" (Marques, 1997. p. 21).

O ENLACE ENTRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PESQUISA

As ausências de profissionais qualificados que se apresentam atualmente no mercado de trabalho, em decorrência das lacunas de políticas públicas educacionais que fortaleçam a estrutura social e econômica na sociedade brasileira, demonstram a importância da educação na formação do indivíduo dentro do contexto de inserção funcional.

Desde os primórdios tempos da sociedade brasileira, as necessidades de políticas de Estado com intuito de qualificar profissionais, atormentam as lideranças legítimas dentro da sociedade civil, principalmente considerando-se que sem educação, o pilar de uma nação não pode ser mantido.

Vale ressaltar a importância de se ter a dimensão do impacto dessas linhas práticas:

- I. "Como deverão ser exequíveis as políticas públicas educacionais desenvolvidas e implantadas a fim de 'entregar' ao mercado de trabalho, profissionais capazes de exercer funções diversas em seus diversos segmentos e níveis, sem que haja ruptura ou perdas abruptas no ciclo processual do trabalho funcional"?
- II. "Qual (is) o(s) caminho(s) a ser(em) seguido(s) para que haja a eficiência e a eficácia na absorção de profissionais que são devidamente qualificados para o mercado de trabalho"? Crê-se que as pesquisas em educação podem responder a tais questionamentos.

Vivenciando crises econômicas, sociais, ambientais, estruturais sem precedentes na história recente, em detrimento ao fato da pandemia do COVID-19, muito se tem apurado, apreendido e discutido com a finalidade de assessorar a quem demonstra querer – e precisar – (re) adentrar ao mercado de trabalho.

Porém, estudo realizado pela Confederação Nacional da Indústria (2024), apresenta que "cinco em cada dez indústrias têm dificuldades em encontrar profissionais qualificados". O fato curioso é que embora as empresas desejem contratar, o cenário que atualmente se observa (IBGE, 2024) são os das Figuras 1 e 2 a seguir:

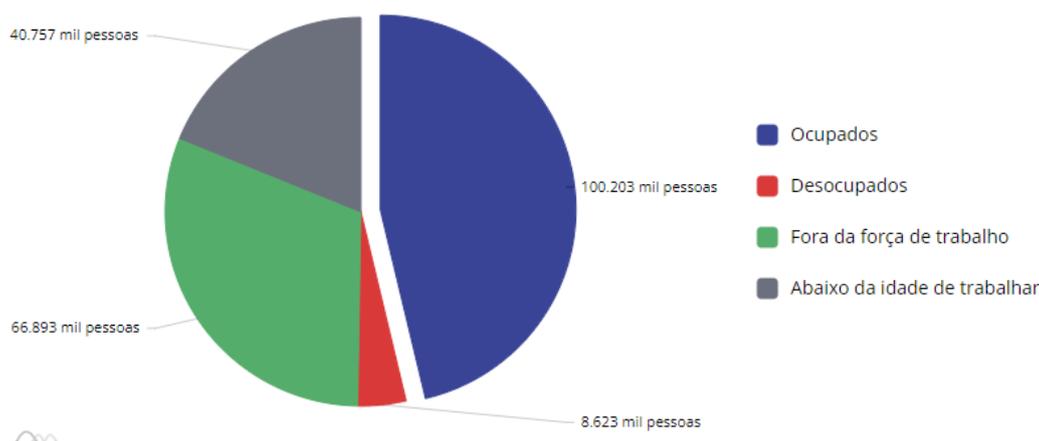
¹ O desemprego, de forma simplificada, se refere às pessoas com idade para trabalhar (acima de 14 anos) que não estão trabalhando, mas estão disponíveis e tentam encontrar trabalho (IBGE, 2024).

Figura 1 – Taxa de desocupação no Brasil e nas grandes regiões, 1º trimestre 2024



Fonte: IBGE (2024).

Figura 2 – População brasileira, de acordo com as divisões do mercado de trabalho, 1º trimestre 2024



Fonte: IBGE (2024).

Dados divulgados pelo IBGE (2024), criam alertas importantes que devem ser analisados com a devida relevância para que o cenário aponta: diante da retomada da economia os trabalhadores dispensados ao longo dos anos de 2020 e 2021 (em face das medidas de restrições impostas de isolamento social como forma de retração, transmissão e contágio do vírus da COVID-19) criaram um ‘novo perfil de desempregados’, que ainda estão sem trabalho embora possuam qualificação específica. De fato, o que lhes falta é informação diante de um cenário que, mutável e condensado, absorverá novamente somente os profissionais com maior agilidade de adequação funcional.

Sem o devido preparo desses indivíduos não formados plenamente e não capazes de exercer criticamente sua cidadania, o mercado (e porque não dizer também o Estado), cobra desse “novo profissional”, um cidadão capaz de se moldar às novas realidades ainda em fases de descobertas, desejando que esses trabalhadores assumam contornos distintos. O que, por óbvio, não é possível já que essas pessoas não foram formadas para possuírem essa capacidade plena de entendimento e adaptação.

É falaciosa a afirmação de que quando uma pessoa tem seu emprego formal ceifado, aquela vaga que agora se apresenta como ‘disponível’, terá muitos candidatos devidamente qualificados para substituir o ocupante anterior.

Ledo engano: sem os devidos investimentos sejam eles no âmbito público ou privado, a carreira entra num ostracismo que impede o desenvolvimento financeiro-econômico que pode de uma forma direta ou indireta, afunilar as opções funcionais de um determinado segmento profissional, objetivando numa linha tênue, seu decreto-fim.

Cabe ainda ressaltar, que quando há os devidos investimentos em políticas públicas educacionais de qualificação profissional em todos os níveis hierárquicos dentro da cadeia produtiva de todos os segmentos da economia, o desenvolvimento torna-se um parceiro constante, na busca de entrosamento de contornos satisfatórios e evolutivos entre a sociedade civil, o mercado e as economias.

Com os movimentos oscilantes da economia pós-covid, deve-se ter uma atenção especial ao aumento de tarefas que atualmente podem ser desenvolvidas por meio de acesso tecnológico: smartphones, notebooks, computadores, entre outros. Com essa alteração de processos, a qualificação profissional na área tecnológica, faz-se necessária. Novamente a pesquisa em educação poderá apontar em quais áreas e em quais momentos da formação do indivíduo essa formação tecnológica poderá ser inserida.

O APRIMORAMENTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS COM A PESQUISA

Etimologicamente a palavra “política” tem origem grega (politikó) e expressa a participação do indivíduo livre nos rumos da cidade. Por sua vez, a palavra “pública” tem origem latina e significa “povo, população, aquilo que é do povo”. Desta feita pode-se concluir que etimologicamente a expressão “política pública” conceitua-se como sendo a participação da população nas tomadas de decisões concernentes ao território em que vivem.

Considerando-se que a democracia representativa é a forma predominante no sistema político brasileiro, a definição de políticas públicas proposta por Azevedo (2003, p. 38) nos parece interessante: “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

E nesse sentido, por consequência, tem-se por certo que políticas públicas educacionais serão aquelas que tiverem como intenção a regulação e a orientação dos sistemas de ensino, de modo que os sistemas de ensino deverão atender aquilo que se encontra proposto nas legislações supracitadas.

De acordo com Mainardes (2006), devidamente debruçado no conceito teórico metodológico proposto por Ball (2014) quanto à análise da abordagem do ciclo de políticas públicas, é preciso destacar que o surgimento de tais políticas públicas (inclusive as educacionais), se dá, essencialmente, em cinco contextos: o contexto de influência, o contexto de produção de texto, o contexto de prática, o contexto de resultados e o contexto de estratégia.

O “contexto de influências” é aquele no qual normalmente as políticas públicas são iniciadas. Os grupos interessados na criação de uma determinada política pública passam a se unir e se movimentar de forma a propor as mudanças necessárias em determinada área social. Esses grupos podem ser formados e representados por sindicatos, partidos políticos, organizações não governamentais, entidades de pesquisa, dentre outros.

Intimamente ligado ao contexto de influências, mas possuindo caráter menos ideológico e dogmático, o “contexto da produção de texto” é aquele no qual é efetivamente produzido o texto legal que embasará a criação da política pública

pretendida. O texto elaborado deverá seguir as regras existentes na legislação vigente, obedecendo a critérios técnicos e apresentando o resultado das diversas discussões realizadas no âmbito do contexto de influência na sua proposição e elaboração.

O momento de implementação do texto político, ou seja, o momento de implementação da política pública, é caracterizado como “contexto de prática”. Neste momento, são geradas interpretações e recriações do texto implementado.

Por fim, o “contexto de resultados” e o “contexto de estratégia” visam realizar uma análise dos efeitos da política pública implementada, buscando apresentar estratégias e atividades capazes de melhorar, potencializar ou mesmo efetivar os efeitos desejados pela implementação da política pública.

É interessante notar que todos os contextos envolvidos no ciclo de políticas públicas propostos por Mainardes *apud* Ball (2014) permitem a participação popular, sendo que, em se tratando de políticas públicas educacionais, podemos dizer que a participação dos gestores, professores e pesquisadores na área da educação poderá garantir uma maior efetividade no momento de implantação dessas políticas.

Ainda de acordo com Mainardes (2006, p. 53):

Os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

Pensando sobre essa possibilidade e corroborando a proposta de Mainardes, Nóvoa (2017) destaca que os professores podem conquistar uma posição no seio da profissão por meio da tomada de posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e a participação na construção das políticas públicas (Nóvoa, 2017, p. 1130).

Nesse sentido, os agentes educacionais são capazes de medir e dizer quais as maiores e mais urgentes necessidades existentes na área educacional, especialmente no que concerne aos pesquisadores.

Assim, é necessário estimular a participação dos professores e educadores tanto na pesquisa em educação como ao longo dos contextos geradores das políticas públicas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto tem como proposição a ideia de que a pesquisa em educação é capaz de atuar nos contextos de criação e implementação de políticas públicas capazes de garantir a efetivação da educação plena prevista constitucionalmente.

É preciso que a formação escolar, dentre outras coisas, desenvolva todas as potencialidades do indivíduo. O princípio da Educação Plena determina que o sistema educacional deverá formar o indivíduo para que ele possa exercer criticamente sua cidadania, considerar-se e ser considerado digno em sociedade; e não há como sentir-se cidadão pleno e digno estando à margem do mundo do trabalho.

O conceito de educação proposto por Mello Filho (1986) transparece exatamente o que se propõe neste ensaio:

É mais abrangente que o da mera instrução. A educação objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando. O processo educacional tem por meta: (a) qualificar o educando para o trabalho; (b) prepará-lo para o exercício consciente da cidadania. O acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático (Mello Filho, 1986, p. 533).

Este texto propõe, ainda, que referida pesquisa em educação siga os devidos padrões metodológicos com o fito de atingir eficiência e aplicabilidade, nos termos de Alves-Mazzotti (2001, p. 48):

A aplicabilidade dos conhecimentos na área da educação depende do desenvolvimento de teorias próprias, da seleção adequada de procedimentos e instrumentos, da análise interpretativa dos dados, de sua organização em padrões significativos, da comunicação precisa dos resultados e conclusões e da sua validação pela análise crítica da comunidade científica.

A análise dos dados obtidos pela pesquisa em educação terá a finalidade de contribuir com subsídios para o entendimento das políticas públicas educacionais já existentes, bem como para analisar e/ou propor novas políticas para formação e qualificação profissional de indivíduos que se encontram/encontraram em estado denominado “desempregados” no período superior a 12 (doze) meses num espaço temporal correspondente entre 2017 e 2022 no país.

E não nos resvergarata dúvidas de que a pesquisa em educação é de suma importância para o entendimento e a mudança do cenário no que tange à inserção e permanência do indivíduo no mercado de trabalho.

A pesquisa educacional poderá interpretar, analisar e ajudar a criar políticas públicas educacionais que atinjam essa finalidade.

Corroboram este pensamento, Mainardes (2006) e outros:

[...] o campo de pesquisa em políticas educacionais no Brasil é relativamente novo e “ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes, e que, de resto, sofre as indefinições resultantes da crise de paradigmas que afeta as ciências sociais e humanas na contemporaneidade...” (Azevedo; Aguiar, 1999, p. 43). Além disso, até o presente, poucos autores têm discutido ou buscado delinear referenciais analíticos mais específicos para a pesquisa de políticas públicas, sociais e educacionais (Lima Júnior; Santos, 1976; Dutra, 1993; Rico, 1999; Frey, 2000; Souza, 2003) (Mainardes, 2006, p. 48).

Ressalte-se, portanto e por fim, que este estudo e suas propostas visam demonstrar que a pesquisa em educação deve ocupar o lugar de pilar no aprimoramento das políticas públicas educacionais para que estas tornem-se eficazes e efetivas no objetivo de formar indivíduos pensadores e críticos quanto a seus direitos e deveres, bem como formar indivíduos capazes de se inserir e se manter no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 2001, n. 113, p. 39-50, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Ly5RGTH4Yj8zGKbfz6DQFtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2024.

AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos *et al.* **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BALL, S. J. **Educação global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 02 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 jun. 2024.

CASTRO, C. R. S. **A constituição aberta e os direitos fundamentais.** Rio de Janeiro: Forense, 2003.

CONFEDERAÇÃO Nacional das Indústrias. 2024. Disponível em <https://www.portaldaindustria.com.br/cni/estatisticas/>. Acesso em: 02 jun. 2024.

IBGE. **Desemprego.** Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 02 jun. 2024.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCFyhsJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 jun. 2024.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUES, W. O quantitativo e o qualitativo na pesquisa educacional. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, v. 2, n. 3, 1997. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/966/963>. Acesso em: 02 jun. 2024.

MELLO FILHO, J. C. **Constituição federal anotada.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1986.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out.-dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SARLET, I. W. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na constituição federal de 1988.** 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

STEFANO, I. G. de A.; CANEGUSUCO, M.; KUMPEL, V. (coord.). **Direito constitucional**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

VITIELLO, N. A educação sexual necessária. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 15-28, 1995. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/793/679. Acesso em: 02 jun. 2024.

Capítulo 04

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ATENDIMENTO AS SUAS ESPECIFICIDADES NA CONSOLIDAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO.

Paula Cristina Ribeiro de Alvarenga, Roberto Gimenez, Cristiane Nobre Nunes.

Resumo: Os serviços da Educação Especial para a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil pressupõem a organização de políticas públicas que atendam a especificidade desta primeira etapa da educação básica. O Atendimento Educacional Especializado deve contemplar a Educação Infantil e as ações previstas no Projeto Político Pedagógico da escola, normatizadas com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e previstas na Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI. Por meio da análise do Estudo de Relato de Caso, que se pauta na Aprendizagem Colaborativa em Rede e se vincula ao Atendimento Educacional Especializado, discorreremos sobre a importância do acesso, permanência e participação da criança com deficiência na Educação Infantil, usufruindo da acessibilidade física e pedagógica, assegurando o seu desenvolvimento integral. As considerações preliminares demonstram o importante papel do Projeto Político Pedagógico para a implementação da Educação Inclusiva, a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado e do Direito à Educação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Criança com deficiência. Atendimento Educacional Especializado

Paula Cristina Ribeiro de Alvarenga (). <http://lattes.cnpq.br/0782592526907170> Mestra em Educação e Doutoranda em Educação. Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil. E-mail: aluap.alvarenga13@gmail.com.

Roberto Gimenez () <http://lattes.cnpq.br/8332381356826516> Doutor em Biodinâmica do Desenvolvimento Humano. Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.

Cristiane Nobre Nunes (). <http://lattes.cnpq.br/0954707428761347>. Doutora em Educação. Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil vem ocupando espaço cada vez mais importante na articulação das políticas nacionais para a primeira infância. É a primeira etapa da educação básica, tendo muitos desafios relacionados às oportunidades de acesso; entretanto somente o acesso não é suficiente para garantir que às crianças tenham oportunidades de aprendizagens e experiências que promovam seu desenvolvimento integral; não podendo perder de vista a necessidade de garantir a qualidade e a equidade educacional.

Na perspectiva histórica da Educação Infantil (EI) Brasileira, em uma linha do tempo, destacamos: 1988 – Constituição Federal; 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); 1996 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB); 2010 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI); 2014 – Plano Nacional de Educação (PNE); 2016 – Marco Legal da Primeira Infância; 2017 – Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 2018 – Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil; 2020 – Plano Nacional pela Primeira Infância; toda esta trajetória evidencia a necessidade para entender o processo pelo qual a EI passou a ser considerada etapa crucial para o desenvolvimento integral humano e se tornar um tema central da política pública nacional, deixando de fazer parte do contexto da Assistência Social para compor o eixo de Educação Básica.

A EI tem estado em destaque nas últimas décadas, no que tange a necessidade das famílias em contar com instituições que assumam o compromisso com o cuidado e a educação dos seus filhos, principalmente oportunizando experiências e estímulos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Em complementação com essa afirmação o PNE (2001) sinaliza,

Atender as crianças com profissionais especializados capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer significa investir no desenvolvimento humano de forma inusitada (BRASIL, 2001, p. 5).

A justificativa para o tema proposto neste artigo se pauta em observâncias no campo educacional que evidenciam a carência de discussões e a escassez de produções que dialogam com a EI no âmbito da Educação Especial (EE). Portanto, acreditamos que a relevância dessa pesquisa está em contribuir com a ampliação das produções acadêmicas de pesquisas referentes às crianças de zero a cinco anos, público-alvo da Educação Especial (PAEE) no âmbito da EI, podendo auxiliar e direcionar a normatização e a implementação de políticas educacionais voltadas à Educação Especial na Educação Infantil, oportunizando melhorias no processo de ensino-aprendizagem e garantindo o acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência na creche (de zero a três anos) e na pré-escola (de quatro a cinco anos).

Para tanto, as políticas públicas educacionais voltadas às crianças de zero a cinco anos como PAEE devem reconhecer e efetivar o direito à educação a EI e ao serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme preconizado na Constituição Federal (1988) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008). Na perspectiva da educação inclusiva, a EE passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A disponibilização de serviços da Educação Especial¹ para a inclusão da criança com deficiência na EI pressupõe a organização de políticas públicas educacionais que atendam a especificidade da primeira etapa da educação básica. A oferta do AEE deve contemplar a especificidade da EI e as ações previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, normatizadas com a PNEEPEI (BRASIL, 2008) e previstas na Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI², quanto ao acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência.

Deste modo, vislumbramos com a pesquisa a possibilidade de potencializar tanto a articulação entre as concepções específicas sobre o direito à educação quanto o acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência, articuladas às concepções de crianças e infâncias que permeiam as práticas pedagógicas (alinhadas à perspectiva inclusiva), junto aos os docentes do AEE e da EI, delinear as formas de operacionalização do AEE na primeira etapa da educação básica, evidenciar a importância de contemplar a especificidade da EI nas ações a serem previstas no PPP da escola, seguindo, sobretudo, o que prevê a Nota Técnica Conjunta n. 02/2015 e perspectivar a potência do trabalho colaborativo e a governança colaborativa entre os profissionais que compõem o contexto escolar na EI, considerando as especificidades infantis.

Conforme estabelecido na PNEEPEI (BRASIL, 2008), o AEE é o serviço de apoio da EE ao Ensino Comum.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva institui o Atendimento Educacional Especializado (AEE), um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (BRASIL, 2008, p.16).

O documento abaixo destaca a nova conceituação atribuída à EE, bem como a indicação de seu público de atendimento e sua forma de atuação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando para a transversalidade da educação especial, o atendimento educacional especializado, a continuidade da escolarização, a formação de professores, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2010, p.2)

Com o foco no processo de implementação de políticas públicas de inclusão ao PAEE, na primeira etapa da educação básica, atendendo as prerrogativas da atual Política Nacional da Educação Especial e o que prevê a Nota Técnica Conjunta n. 02/2015/MEC, sinaliza a idade para participação das crianças com deficiência de zero a três anos de idade

¹ A definição mais atual para educação especial é localizada no art. 3º da Resolução n. 2/2001: “modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica”.

² Utilizaremos a expressão Nota Técnica Conjunta n. 2/2015 para designar a Nota Técnica Conjunta n. 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI.

na creche e dos quatro aos cinco anos na pré-escola, nas instituições de ensino viabilizando,

Seu desenvolvimento integral e promovendo a ampliação de potencialidades e autonomia e, sobretudo, produzindo sentido ao que aprendem por meio das atividades próprias de crianças nessa faixa etária. (BRASIL, 2015, p. 3).

Destacamos, a partir das citações elencadas, que a pesquisa tem como objeto de estudo, o AEE, a partir de investigações que foquem no trabalho colaborativo como enriquecedor das práticas pedagógicas, considerando uma perspectiva inclusiva na EI, com a ideia de que os saberes docentes possam fornecer base, para que os professores transformem as atividades cotidianas em práticas pedagógicas de maneira competente e coerente com essa etapa de desenvolvimento da criança, respeitando o contexto de vida de cada uma e a fase da infância. A formação docente quanto aos aspectos que dão apoio ao desenvolvimento de práticas pedagógicas para atuação com esse público, estabelecendo conceitos que envolvam o trabalho colaborativo durante a formação enriquecendo as práticas pedagógicas para a atuação docente, particularmente, pensando na criança com deficiência junto aos seus pares.

Portanto, existem algumas indagações, inquietações e considerações que suscitam aos propósitos desta pesquisa a serem apresentadas de forma argumentativa e reflexiva sobre a pedagogia da infância, o PAEE na EI e as práticas pedagógicas/interlocução entre a EI e EE.

Assim, a pesquisa apresenta como objetivo principal investigar o processo de inclusão escolar das crianças com deficiência na EI, tendo como referência o trabalho do professor de EE e como está configurado o serviço do AEE. E como objetivos específicos: (i) verificar os aspectos relacionados com as práticas desenvolvidas no contexto da EI, a partir do acesso documental do município em estudo, oficializando as relações intrínsecas entre a EI e a EE referente à criança com deficiência (PAEE); (ii) aprofundar com subsídios teóricos, com vistas a uma leitura contextualizada entre os processos a serem investigados, tecendo um diálogo entre autores teóricos e trabalhos que evidenciem a importância da Infância e o reconhecimento das especificidades infantis da criança com deficiência (PAEE); (iii) apresentar a análise dos Planos de AEE (procedimento metodológico utilizado para realização do Estudo de Relato de Caso pauta-se na Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR)), a serem propostos a partir da observação de campo, elaborados pelos professores de AEE e EI, pautados nas diretrizes políticas e pedagógicas evidenciadas no levantamento documental do município em estudo.

É de fundamental importância avaliar o processo de acesso e permanência de qualidade aos alunos com deficiência, instigando algumas reflexões sobre a organização da escola, pautados nos pressupostos da Educação Inclusiva, tendo como contributo práxis educativa, o PPP.

Partindo desta perspectiva, Drago (2011) aponta que:

Ao se ressignificar a comunidade educacional macro e micro, os espaços, os tempos, os profissionais da escola, a sala de aula e sua organização, a gestão da educação, os princípios avaliativos, o acesso e a permanência do aluno, a ação docente, as propostas curriculares, dentre outros fatores que precisam ser presentificados no documento da escola, no caso o PPP, pode-se vislumbrar possibilidades de implementação de princípios inclusivos que contribuirão para que o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação se aproprie dos conhecimentos de acordo com suas potencialidades e particularidades (DRAGO, 2011, p. 7).

Diante do exposto, o eixo central da pesquisa trará considerações quanto à análise e como se configura o serviço de AEE, oferecido aos alunos da EI, objetivando responder as questões norteadoras: 1) De que forma, as políticas e práticas do AEE estão sendo desenvolvidas na EI no município estudado? 2) Como se dá a articulação das ações desenvolvidas no AEE com as propostas curriculares da EI?

As políticas públicas de EI no Brasil constituem-se em fronteiras indefinidas, transferindo a responsabilidade às instituições assistenciais e comunidade para organizar programas educacionais voltados à realidade social e às necessidades da infância. O campo da EI vem consolidando gradativamente o direito à educação, nos desafiando a aprimorar nossos conhecimentos acerca da infância e da configuração desta etapa, principalmente referente à criança com deficiência.

E com os avanços das políticas públicas na EI, observamos a mudança de paradigma da EE em prol da Educação Inclusiva, provocando uma reorganização do sistema educacional de ensino na perspectiva inclusiva com foco no incremento de serviços especializados necessários ao processo de escolarização da criança. E neste processo evidenciamos que a chegada da criança com deficiência é uma realidade, a qual nos convoca a ressignificar a trajetória histórica de exclusão no campo educacional, avançando na construção de práticas pedagógicas, que de fato atendam o desenvolvimento das crianças em suas singularidades.

O foco nas necessidades infantis tornou-se uma exigência atribuída à função da EI, estabelecendo uma proposta educacional que rompe com o caráter assistencialista, espontaneísta e exclusivamente instrucional, como as creches e pré-escolas brasileiras, historicamente, organizaram-se. Essa visão da EI obriga as escolas a assumir outros modos de atuação vinculados às especificidades infantis, à intencionalidade e à sistematização das propostas de atendimento ao contexto em que vivem as crianças de zero a cinco anos, como também a outras formas de representação da criança e da infância.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) estabelece que o AEE seja um serviço de apoio da EE ao Ensino Comum, o qual tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade³ que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Confirma, portanto, a necessidade de iniciar-se o atendimento escolar desde a EI, destacando que:

Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (BRASIL, 2008, p.16).

Nesse sentido, evidenciamos a necessidade no desenvolvimento da pesquisa de suscitar reflexões em torno da criança com deficiência na EI, ampliando a compreensão do AEE para além da Sala de Recurso Multifuncional (SRMF)⁴, problematizando,

³ O conceito de acessibilidade foi ampliado, associando-se ao compromisso de melhorar a qualidade de vida de todas as pessoas. Para que a escola e a sociedade sejam inclusivas, elas devem atender às seis dimensões de acessibilidade: Arquitetônica, Comunicacional, Metodológica, Instrumental, Programática e Atitudinal (BRASIL, 2008, p. 10).

⁴ Criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais" com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino (PORTARIA

inclusive, a potência do trabalho colaborativo e a governança colaborativa entre os profissionais que compõem o contexto escolar na Educação Infantil, considerando as especificidades da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, firmando o PPP e reafirmando a importância da EI para o desenvolvimento integral na infância.

DESENVOLVIMENTO

No contexto da produção de textos normativos, revendo a história e os condicionantes históricos das políticas públicas educacionais no Brasil, como forma de compreender e refletir de que maneira são e podem ser implementadas, reconhecemos a processualidade com vistas à consolidação de um sistema educacional inclusivo, buscando impactar na adoção de diretrizes e ações no município a ser estudado, com vistas à organização dos sistemas municipais. Assim, é oportuno abordar as políticas públicas nacionais que versam de forma direta e indireta sobre o AEE na EI.

Há ainda poucos estudos que versam sobre a temática do AEE na EI, sendo de suma importância sua articulação como elemento central para os avanços pretendidos com e para o aluno nas ações previstas e compartilhadas entre os profissionais da escola e a família, que respondam às bases necessárias para o desenvolvimento global discente, de modo que formalize o direito à educação e a valorização da infância determinante ao desenvolvimento infantil.

As diretrizes políticas e o investimento nos processos inclusivos são mais efetivos em relação ao ensino fundamental do que em relação à Educação Infantil, indicando a necessidade de garantir a especificidade e a importância do atendimento ao desenvolvimento da criança com deficiência (KUHNNEN, 2011; BAPTISTA, 2011, s/n).

Em toda a trajetória das políticas públicas de atendimento à criança de zero a cinco anos de idade em nosso país, observamos que estas correspondem às lutas da sociedade que resultaram na progressividade das leis e diretrizes nacionais. Todavia, como ressalta Kramer (2006), os desafios ainda existem:

[...] a organização dos sistemas municipais; [...] a necessidade de que as políticas de Educação Infantil sejam articuladas com outras políticas sociais; a formação dos profissionais da Educação Infantil e os problemas relativos à carreira; [...] as precárias condições das creches comunitárias [...] (p. 803-804).

Uma das características políticas importantes da EI é a de que ela desempenha um papel complexo no atendimento integral das crianças, que inclui aspectos relacionados à educação, à saúde, à cultura e à proteção, o que torna imprescindível a interlocução com outras áreas dos serviços públicos. Desse modo, as políticas de EI precisam estar integradas com as políticas das secretarias de Saúde, Justiça, Meio Ambiente, entre outras, pois todos esses âmbitos têm grande expectativa com um serviço de Educação Infantil de qualidade.

[...] Vale ressaltar que um dos elementos cruciais das políticas baseadas em parâmetros de equidade é que estas devam estar alinhadas com Políticas de

NORMATIVA Nº- 13, DE 24 DE ABRIL DE 2007, dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". DOU Nº 80, 26/4/2007, SEÇÃO 1, Art. 1º, p. 4).

Estado e não meramente com governos, e deveriam ser acompanhadas de rigorosos e coerentes programas de avaliação. (GIMENEZ, 2022, p.131)

Constata-se ainda que a existência de documentos normativos referentes às especificidades sobre a EE na EI não é suficiente ou não especifica ações e serviços voltados à EI, produzindo o risco de dupla interpretação, indicando que a Educação Inclusiva não se aplica a esta etapa da Educação Básica. Isso porque somente as normativas que falam sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva abordam questões das deficiências, o que revela que a EI e a EE ainda são tratadas de forma dicotômica, deixando a critério do executor da política a interpretação da lei, o que prejudica a garantia dos pressupostos da inclusão.

Nesse sentido propõe-se o Estudo de Relato de Caso e como metodologia de pesquisa que permite um estudo amplo e detalhado da temática proposta. Assim, será necessário apresentar legislações vigentes referentes à implementação do serviço de AEE e as especificidades da EI e da EE, investigando como se constitui o atendimento às crianças com deficiência, na perspectiva da educação inclusiva.

A metodologia proposta para realização do Estudo de Relato de Caso será a Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR) e o objetivo é apoiar e implementar o seu processo de escolarização, de acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

O procedimento metodológico utilizado para realização do Estudo de Relato de Caso pauta-se na Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR), a qual se fundamenta no *Problem Based Learning* (PBL), ou seja, na aprendizagem mediada por problemas (BRASIL, 2016, p. 165-170).

Autores como Delevati (2012), Catanhoto (2014), Amorim (2015), Nunes (2015), Meirelles (2016) e Viannay (2018) elucidam em suas pesquisas as questões educativas referentes ao acesso, permanência e desenvolvimento das crianças público-alvo da educação especial na EI, mediante a normatização e o trabalho educativo do AEE.

Sendo assim, é preciso que a escola reorganize sua estrutura, seu funcionamento, a metodologia, os recursos pedagógicos e, principalmente, que os profissionais em exercício em creches e pré-escolas percebam e atuem de forma adequada a essa realidade, promovendo e ampliando a participação da criança com deficiência em todos os espaços e atividades propostos no cotidiano escolar. Salientamos que o AEE ultrapasse a SRMF, utilizando-se os vários espaços, onde a criança usufrua da acessibilidade física e pedagógica.

Autores como Bragança (2011), Carneiro (2012), Catanhoto (2014), Vilaronga (2014), Conde, Camizão e Victor (2017), Mendes e Galvani (2017) identificam em seus estudos a importância do ensino colaborativo na EI como uma linha organizadora de uma prática pedagógica, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento da criança nos processos de inclusão escolar.

O conceito de ensino colaborativo configura-se como:

[...] uma das propostas de apoio na qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal apoio emergiu como uma alternativa aos formatos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais [...], uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo entre eles o professor especializado (VILARONGA, 2014, p. 20).

A diversidade de abordagens e questões que envolvem as políticas públicas se insere num contexto amplo e de complexidade. Diante de algumas considerações preliminares, fundamentadas em estudos de autores como Carneiro (2012), Rodrigues (2015), Santos (2017) e Conde, Camizão e Vitor (2017), observam-se que, em meio ao contexto histórico da EI e à pluralidade de teorias, concepções, práticas e documentos legais em que situamos as crianças com deficiência, ainda nos deparamos com concepções desviadas quanto à pedagogia para a infância, não sendo esta uma prioridade.

Nesse contexto, tornam-se essenciais algumas compreensões, com base no que orienta a Nota Técnica Conjunta n. 02/2015, a qual dispõe sobre a organização e a oferta do AEE para a EI, concomitante à análise da implementação da PNEEPEI (BRASIL, 2008) no sistema educacional de ensino, a fim de levantar e analisar alguns documentos e normativas existentes para o AEE nesta etapa da educação básica. Neste contexto, compreende-se que a Gestão da Educação Municipal é responsável por elaborar políticas e diretrizes educacionais que atendam a EI e o PAEE, foco deste estudo, onde pretendemos apresentar a discussão e a disseminação de políticas voltadas à primeira infância, com o modelo da Governança Colaborativa (ABRUCIO, SEGATTO & SILVA, 2022) e na perspectiva das propostas de práticas pedagógicas que articulam a educação especial e ensino comum, a centralidade no trabalho da educação especial no contexto do ensino comum, destacando o Ensino Colaborativo/Coensino (CAPELLINI e ZERBATO, 2019; MENDES; VILARONGA e ZERBATO, 2014) como propostas de articulação pedagógica.

A importância ainda maior da EI para alunos com deficiência tem sido reiterada por quase uma unanimidade dos especialistas em educação.

Na década de 1980, a importância da educação pré-escolar para toda e qualquer criança foi reiterada, como diz:

Assim, cabe-me apenas salientar que a criança com necessidades educacionais, em razão de deficiências orgânicas ou ambientais, deve ter o máximo de oportunidades para usufruir dos serviços comuns de educação pré-escolar, ainda que para isto ela possa necessitar de alguns auxílios especiais (MAZZOTA, 1982, p. 29).

Na década de 1990, os estudos de Santos (1991) e Kortmann (1997) citados por Silva (2017) reafirmavam a importância de se iniciar os processos de reabilitação e de educação de crianças com deficiência na primeira infância, com ênfase na formação de profissionais da educação e da saúde e na orientação de familiares.

Ainda, ressaltavam a necessidade da inserção de crianças com deficiência na EI como fortalecimento de sua condição de desenvolvimento.

Ao longo das décadas, as reafirmações citadas se firmam e se mantêm como comprova Bruno (2008), de que a EI se torna espaço privilegiado para lidar com a diversidade, diferenças culturais, sociais, bem como para combater a situação de desigualdade e exclusão em que viviam as crianças com deficiência.

Estudos como o de Capellini (2008), Mendes (2006) e Victor (2009) indicam a importância da entrada de crianças que apresentam deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação desde cedo no processo educacional, devido às contribuições deste para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que o aprendizado escolar, sistematizado, intencionado e planejado mediatiza o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O MEC publicou, em 2006, o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos, do qual se destacam dois objetivos: (i) da garantia do acesso de crianças com necessidades educacionais às instituições de Educação

Infantil; e (ii) da formação continuada de professores para inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas. Ainda, as diretrizes do referido documento compreendem que:

[...] a educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser realizada em conjunto com as demais crianças, assegurando-lhes o atendimento educacional especializado mediante avaliação e interação com a família e a comunidade (BRASIL, 2006, p. 17).

O documento Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil (BRASIL, 2006) reconhece que a educação e os cuidados na infância são amplamente considerados como fatores fundamentais para o desenvolvimento global da criança, destacando, a respeito do trabalho pedagógico, que:

[...] significa assegurar o atendimento às necessidades básicas de desenvolvimento socioafetivo, físico, intelectual e, ao mesmo tempo, garantir o avanço na construção do conhecimento, mediante procedimentos didáticos e estratégias metodológicas adequadas às necessidades de todas as crianças (BRASIL, 2006, p. 17).

Com este entendimento, orienta que:

[...] numa proposta inclusiva de Educação Infantil, o currículo e os objetivos gerais são os mesmos para alunos com necessidades educacionais especiais, não requerendo um currículo especial, mas sim ajustes e modificações, envolvendo alguns objetivos específicos, conteúdos, procedimentos didáticos e metodológicos que propiciem o avanço no processo de aprendizagem desses alunos (BRASIL, 2006, p. 17).

Nessa direção, o trabalho pedagógico voltado à estimulação é indicado no referido documento a fim de contribuir para detectar problemas, constituindo-se como fator decisivo no desenvolvimento global da criança, apresentando a importância da detecção de possíveis fatores que possam comprometer o desenvolvimento da criança, desde sinais, sintomas, posturas e condutas do aluno, que indicam a necessidade de encaminhamento a um exame clínico apurado (BRASIL, 2006).

Como metodologia, nos apoiamos na pesquisa documental, além dos estudos correlatos e selecionados a partir do levantamento das produções acadêmicas que sustenta a presente pesquisa, os quais serão fundamentais para as discussões das questões norteadoras e objetivos definidos, trazendo à discussão os resultados pautados na análise de conteúdo, traçando os eixos norteadores às práticas pedagógicas, verificando as relações intrínsecas entre a EI e a EE, garantindo a implementação das políticas públicas educacionais.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa documental caracteriza-se pela análise de documentos primários, compilados pelo autor: “[...] documentos de arquivos públicos, publicações parlamentares e administrativas, estatísticas (censos), documentos de arquivos privados, cartas, contratos” (p. 175).

Para análise dos resultados das informações documentais a ser coletado quanto à percepção acerca do objeto de estudo, o AEE às crianças com deficiências, referente às ações planejadas e implementadas na oferta e operacionalização do AEE, considerando o PPP das escolas, verificando a consonância com a PNEEPEI (BRASIL, 2008) e Nota Técnica Conjunta n. 02/2015, pretendemos aproximar da Análise de Conteúdo, de acordo com as autoras Franco (2005) e Bardin (2016) realizando a coleta de dados, na elaboração dos Planos de AEE, elegendo e organizando as categorias de análise, pautadas nas

diretrizes políticas e pedagógicas observáveis, que definam a organização escolar, dando visibilidade às crianças com deficiência.

Introduzindo as bases teóricas da Análise de Conteúdo, Franco (2005) assinala que esse procedimento pode ser considerado como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Bardin (2016) por sua vez, aponta que a Análise de Conteúdo é utilizada na produção de inferências, permitindo que o analista possa realizar interpretações a partir da identificação objetiva e sistemática de aspectos presentes nas mensagens.

E o Estudo de Relato de Caso (ACR) que será embasado nas questões provocadas pelo aluno e contexto, levando ao estabelecimento dos seguintes objetivos: a) apresentar aspectos teóricos e práticos vinculados ao AEE para atendimento de crianças com deficiência na EI; b) definir os fundamentos da estrutura escolar, integrando o atendimento de EE ao PPP da escola; e c) apresentar diretrizes de atenção à criança com deficiência e suas especificidades, organizados nos Planos de AEE usufruindo da acessibilidade física e pedagógica.

Nesse contexto, será proposto uma revisão de literatura, com o foco no processo de implementação de políticas públicas de inclusão ao PAEE, na primeira etapa da educação básica em quatro eixos centrais, considerando: 1) As formas organizativas da Educação Infantil para atender o PAEE; 2) As ações políticas e pedagógicas implementadas na oferta e operacionalização do AEE na EI, e em uma revisão de cunho documental, a partir das diretrizes políticas e pedagógicas da Educação Especial e da Educação Infantil com ênfase na PNEEPEI (BRASIL, 2008), Políticas da Primeira Infância e a Nota Técnica Conjunta n. 02/2015/MEC; 3) Apresentar e referenciar sobre a importância da diversidade das Infâncias e a intersetorialidade no desenvolvimento de políticas e diretrizes educacionais e 4) Elaboração, análise e parecer sobre os Planos de AEE, propostos a partir da observação de campo, a partir da identificação das necessidades e potencialidades de alunos com Deficiência Física, com a realização do Estudo de Relato de Caso.

A Nota Técnica Conjunta n. 02/2015, reforça as orientações da Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2015) e determina que:

Toda creche e pré-escola devem ser inclusivas. Caso contrário, não cumprem seu papel social e não garantem os direitos fundamentais de todas as crianças. O desenvolvimento inclusivo da educação infantil consiste em um dos pilares da qualidade educacional. Esta construção explicita-se no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições escolares, que deve prever, também, o Atendimento Educacional Especializado, assim como os demais serviços da educação especial, conforme estabelece a Resolução nº 04/2009. (p. 4).

A operacionalização do AEE deve estar disponível à criança na primeira etapa da educação básica, tendo o PPP como fator norteador do trabalho pedagógico sob a perspectiva da educação inclusiva que, deve considerar a diversidade desses alunos com uma educação de respeito às diferenças e valorização das habilidades, e para tanto, o Estudo de Caso se apresenta como um percurso favorável que segue algumas orientações como a elaboração do Plano de AEE pelo professor, a identificação e seleção dos recursos de acessibilidade, produção de materiais, briquedos, adequação de mobiliário, além da articulação com as demais áreas de políticas setoriais, visando ao fortalecimento de uma rede de apoio ao desenvolvimento integral da criança. (BRASIL, 2015).

Diante disso, a observação a ser apresentada se organiza em dois aspectos e tem como foco o planejamento: um para o funcionamento espacial, temporal e distribuição de

alunos no AEE, e outro para as práticas pedagógicas a serem realizadas nesse atendimento, considerando o AEE para e com o aluno. Estes aspectos devem ser estudados com a equipe administrativa e pedagógica, devendo firmar diretrizes que atendam ao PAEE, as atribuições do AEE e as atribuições do professor do AEE.

O Projeto Político-Pedagógico da escola organizada na perspectiva da educação inclusiva traduz o salto qualitativo que a inclusão demanda. Elas se apropriam de práticas de ensino colaborativas entre os alunos, entre os professores, entre as escolas e entre estas e as instituições de educação superior, entre outras que atuam na formação de redes de apoio à inclusão (CADERNOS PEDAGÓGICOS MAIS EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2009, p. 19).

Considerações Preliminares

A Educação Infantil quanto a Educação Especial, estão construindo sua identidade a partir de constantes discussões e reflexões, apresentando avanços graduais, os quais devem ser firmados, impulsionando importantes transformações nas práticas pedagógicas, visando garantir o direito à educação das pessoas com deficiência, desde a EI.

Sendo assim, mediante as considerações apresentadas neste trabalho, se faz necessário que a Escola, na perspectiva da Educação Inclusiva, reconstrua os conceitos do processo de escolarização, reavalie a filosofia de inclusão da escola e redimensione o projeto político pedagógico, de modo a obter os resultados desejados, atendendo as diferentes dimensões da acessibilidade.

Nesse sentido, espera-se com essa pesquisa, contribuir para ampliar a compreensão a respeito do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido aos alunos da EI na Rede Municipal, apresentando os desafios e impasses, os quais necessitam ser alinhados, por uma organização de ordem pedagógica e administrativa, apoiada nas normativas das instâncias burocrático-legais do sistema educacional, referente à operacionalização do AEE ao PAEE.

Com a metodologia da ACR estruturada a partir do Estudo de Caso permitirá acessar as práticas docentes de modo a apreender o conhecimento pedagógico, contribuindo com a sistematização, o compartilhamento e a reflexão em torno das experiências pedagógicas vividas no espaço da EI entre os profissionais envolvidos, dentro de uma rede colaborativa, podendo firmar os propósitos desta pesquisa.

Na articulação entre as áreas de EE e da EI, deve ter a finalidade de promover a adoção das medidas necessárias à consecução da meta de inclusão plena. Portanto, observamos que mesmo os princípios inclusivos sendo recomendados em documentos que regulam a educação nacional, cabem aos profissionais da escola à compreensão das políticas públicas e a transposição às práticas pedagógicas, visando o desenvolvimento de ações que garantam a qualidade e a equidade educacional.

Diante desta análise preliminar, compreendemos o importante papel do PPP para a implementação da Educação Inclusiva, consolidação das ações do AEE e do direito à educação, atendendo às prerrogativas da atual PNEPEI (BRASIL, 2008) e o que prevê a Nota Técnica Conjunta n. 02/2015, quanto ao acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência.

O AEE na instituição da Educação Infantil manifesta-se pelos serviços de intervenção precoce, em interface com os serviços de assistência social e saúde, porém estabelecendo uma interlocução e ações colaborativas que potencializem o processo de desenvolvimento e aprendizagem no âmbito escolar.

AGRADECIMENTOS

A organização do CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO: “Educare-Congresso de Países de Língua Portuguesa sobre Educação”, realizado através da Reconnecta Soluções Educacionais, trazendo a oportunidade de promover acesso a discussões relevantes acerca de diferentes áreas temáticas.

Neste artigo abordamos a Área Temática da Educação Inclusiva, evidenciando que a educação brasileira tem diante de si o desafio de possibilitar o acesso, permanência, participação e desenvolvimento das crianças com deficiência na Educação Infantil, na perspectiva inclusiva, assegurando a implementação das políticas educacionais vigentes quanto ao direito à educação pública e de qualidade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), agradeço pela oportunidade de realização do curso de Doutorado, tendo o aceite do Orientador e Prof. Dr. Roberto Gimenez, o qual vem acompanhando a pesquisa, contribuindo com seus conhecimentos dispensados ao meu trabalho, dando diretrizes entre a teoria e a prática das experiências vivenciadas e formalizadas no processo de organização. E a Prof^ª Dr^ª Cristiane Nobre Nunes pela parceria na minha trajetória acadêmica, indicando as bases necessárias na linha de pesquisa do Mestrado e Doutorado, em uma relação dialógica e colaborativa, frente os atuais desafios da Educação Inclusiva para a Educação Infantil, temática da pesquisa.

Referências:

ALVARENGA, Paula Cristina Ribeiro de. **Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: análise de Projetos Político-Pedagógicos de Escolas Municipais de Itanhaém-SP**. 2023. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), São Paulo, 2023.

AMORIM, G. C. **Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: estudo de caso**. 137 fls. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), UNESP, 2015.

ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina Ianni & SILVA, André (2022). **Os sistemas nacionais de políticas sociais no Brasil e as salvaguardas federativas**. Texto para discussão. Cidade do México, 38 páginas.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 1, p. 59-76, ago. 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENINCASA-MEIRELLES, M. C. **Educação infantil e atendimento educacional especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália**. 177 fls. Tese (Doutorado em Educação), UFRGS, 2016.

BRAGANÇA, D.B. **Trabalho Colaborativo entre Professor Especializado e Professor da Sala de Aula.** Articulação entre escola comum e educação especial: ações e responsabilidades compartilhadas, 2011.

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

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá providências. Brasília, 1990.

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

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprovou o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/SEESP. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

BRASIL. Tecnologia Assistiva nas Escolas: Recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência. São Paulo: Instituto de Tecnologia Social (ITS Brasil) Microsoft | Educação, 2008.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 20, aprovado em 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 4/2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. **Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Série Cadernos Pedagógicos, Programa Mais Educação, s/a.

BRASIL. **Nota Técnica – SEESP/GAB n. 9, de 09 de abril de 2010.** Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Nota Técnica Conjunta n. 2, de 4 de agosto de 2015. Orientações para organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, 2015.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

BRASIL. Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei n. 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1 de maio de 1943, a Lei n. 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei n. 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, 2016. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, 2020.

BRASIL. LEI Nº 14.113, DE 25 DE DEZEMBRO DE 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.

CAPELLINI, V. L. M. F. Práticas educativas: Ensino colaborativo. *In*: CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. (orgs.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. O que é o ensino colaborativo. 1º ed. – São Paulo: Edicon, 2019.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012.

CONDE, P. S.; CAMIZÃO, A. C.; VICTOR, S. L. Atendimento educacional especializado na Educação Infantil. *In*: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, p. 126-143, 2017.

CATANHOTO, L. A. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar**. 264 fls. 2014. Tese (Doutorado em Educação). UFES, 2014.

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência intelectual na educação infantil. **Nuances**, v. 25, n. 2, p. 189-209, 2014.

DELEVATI, A. de C. **Atendimento Educacional Especializado: que “atendimento” é este?** As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da

Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS. 143 fls. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRGS, 2012.

DRAGO, R. Projeto político pedagógico e inclusão escolar: um diálogo possível. In: **Anais do Simpósio da Anpae**, UFES, 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber, 2005.

GIMENEZ, R. As Concepções e os Direitos das Pessoas com Deficiência: o Desafio para Ser Sujeito da Inclusão. **Revista Parlamento E Sociedade**, v.10, n.19, p.123-135, jul-dez. 2022.

GOMES, R.V.B. **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. In: GOMES, R.V.B.; FIGUEIREDO, R.V.; SILVEIRA, S.M.P.; FACCIOLI, A.M; (Org.). Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016.p.: 192 il

KRAMER, S. **Revista Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KUHNEN, R. T. **Os fundamentos psicológicos da Educação Infantil e da Educação Especial na organização da rede municipal de ensino de Florianópolis (2000- 2010)**. 226 fls. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSC, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MAZZOTA, M. J. S. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MENDES, T. S.; GALVANI, M. D. O ensino colaborativo como facilitador da educação inclusiva na educação infantil. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 45-60, 2017.

NUNES, M. I. C. **Crianças público-alvo da educação especial na educação infantil**. 147 fls. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), UFG, 2015.

RIBEIRO DE ALVARENGA, P. C.; MARANGONI, R. A.; DE BARROS MUNARI, K. **O Atendimento Educacional Especializado: As políticas públicas e seus desdobramentos na Educação Infantil**: La atención educativa especializada: las políticas públicas y sus desdoblamiento en la educación infantil. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 19, 2023. Acesso em: 16 abr. 2024.

RODRIGUES, R. K. G. **Atendimento educacional especializado na Educação Infantil: interface com os pais e professores da classe comum**. 154 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). UFSCar, 2015.

ROPOLI, E.A. *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

VEIGA, I. P. A. Perspectiva para reflexão em torno do projeto político pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (orgs.). **Escola: espaço de projeto político pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2003.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior: projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

VIANNAY, F. **O atendimento educacional especializado na educação infantil**. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

VICTOR, S. L. Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil. In: Anais do Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Vitória, 2009.

VICTOR, S. L. O Atendimento Educacional Especializado às Crianças da Educação Infantil com Deficiência. In: **Anais do Seminário Nacional de Pesquisa Em Educação Especial**. Nova Almeida: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v. 95, n. 239, p.139-151, 2014.

VILARONGA, C.A.R. **Colaboração da educação especial em sala de aula : formação nas práticas pedagógicas do coensino** / Carla Ariela Rios Vilaronga. -- São Carlos : UFSCar, 2014. 216 f.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

Capítulo 05

A CARACTERIZAÇÃO DA OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE NAS ESCOLAS DO CENTRO-OESTE NO PERÍODO PANDÊMICO DO COVID – 19

Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues

Resumo: O período pandêmico da COVID – 19, entre 2020 e 2022, trouxe desafios à inclusão escolar. Esta pesquisa visa analisar o desenvolvimento do atendimento educacional especializado – AEE, aos estudantes da Educação Especial, em escolas comuns do Centro-Oeste, no momento da COVID 19. Trata-se de uma pesquisa documental, de análise qualitativa, cujos dados foram obtidos junto ao Ministério da Educação. Na primeira parte, foram relacionadas as principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais do AEE para o ensino remoto. A segunda abordou as práticas pedagógicas e organizacionais para o AEE. Entre suas conclusões, a pesquisa observa que o trabalho dos profissionais do AEE nesse momento foi caracterizado pelo sentimento de carência de formação continuada, da oferta de profissionais em relação à demanda apresentada, da falta de estrutura para ensino remoto, bem como pela ausência do Mec na escuta dos protagonistas envolvidos e do registro das boas práticas de inclusão aplicadas, para futuras políticas públicas.

Palavras-chave: Educação especial. Atendimento educacional especializado – AEE. Pandemia do COVID -19.

R. A. C. Rodrigues. Mestre em Educação Profissional, Ministério da Educação, e-mail: rallanbr@gmail.com

© Este trabalho integra a obra: “Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

O atendimento educacional especializado – AEE, considerado como eixo estruturante das políticas públicas de inclusão, constitui-se em um momento pedagógico em que o estudante com deficiência e altas habilidades ou superdotação tem trabalhado o conteúdo ensinado em sala de aula comum, com materiais e estratégias que se adequem às suas especificidades físicas, sensoriais e cognitivas, de modo que desenvolva sua aprendizagem em condições de igualdade aos demais estudantes, realizado normalmente no contraturno à escolarização regular recebida por esse estudante. Alguns dos professores e profissionais que oferecem esse tipo de atendimento são apoiados por meio da disponibilização de cursos de formação continuada e disponibilização de equipamentos e tecnologias assistivas, que são ofertadas, por programas suplementares, desenvolvidos pelo Ministério da Educação e/ou pelas secretarias de educação dos estados, municípios e do Distrito Federal, ao qual estão vinculados.

Esta pesquisa visa analisar o desenvolvimento do atendimento educacional especializado, destinados a estudante com deficiência e altas habilidades, matriculados em sala de aulas comuns, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, de escolas públicas de sala de aula comum, da região Centro-Oeste, no contexto do período pandêmico do COVID – 19, entre 2020 e 2021. Trata-se de uma pesquisa documental orientada por diretrizes comentadas por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), cujos dados encontrados foram obtidos junto ao Ministério da Educação, por meio de pesquisas a sites e por Lei de Acesso à Informação. A análise dos dados escolhidas foi alicerçada na análise qualitativa, descrita por Alves e Silva (1992).

Para fins de orientação, a pesquisa foi ordenada da seguinte forma. Na primeira parte, foram relacionadas as principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais do AEE no ensino remoto aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, para a oferta do AEE no período do COVID -19. A segunda questão analisada refere-se às práticas pedagógicas e organizacionais adotadas pelos sistemas de ensino, para implementação do atendimento educacional especializado, durante a pandemia da Covid-19.

A pesquisa destaca sua relevância ao retratar o momento pedagógico vivenciado, em suas facilidades e dificuldades, enfrentado pelos profissionais do AEE, que trazem reflexos à concepção de promoção da igualdade de oportunidades de aprendizagem ao público da Educação Especial nas escolas regulares no período pandêmico. Dessa forma, espera-se que a pesquisa possa ajudar a subsidiar outros estudos que orientem a condução de novas políticas públicas inclusivas para os estudantes com deficiência e altas habilidades ou superdotação.

Sobre o atendimento educacional especializado – AEE

Siluk (2014) cita que, durante muito tempo, a Educação Especial organizou seus serviços de forma substitutiva ao ensino comum, ou seja, atuou como um sistema paralelo de ensino. Segundo os autores, nos últimos anos as políticas públicas brasileiras têm organizado a modalidade de ensino da Educação Especial, a partir da perspectiva da Educação Inclusiva. De acordo com essa perspectiva, a escolarização dos sujeitos considerados públicos-alvo da Educação Especial deve ocorrer no ensino comum. O AEE oferece apoio e serviços, de caráter complementar e/ou suplementar, que visam garantir a participação e a construção da aprendizagem desses alunos na escola regular.

A oferta do atendimento especializado - AEE às especificadas dos estudantes com deficiência possui, dentro dos marcos legais da inclusão, uma das suas primeiras

referências na Constituição Federal (Brasil, 1998). A Carta Magna, além de estabelecer em seu artigo 205, a educação como direito fundamental a todos, promove a garantia desse direito aos estudantes da Educação Especial, quanto ao atendimento às suas especificidades, ao prever, em seu artigo 208, inciso três, que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Ao longo do tempo e da evolução das políticas de inclusão, surgiram outros marcos legais que buscaram consolidar o direito à inclusão educacional, como o Decreto n.º 7.611 de 2011 (Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências), a Lei n.º 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009 (institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial). Essas normativas se somaram a outras, como a Política Nacional da Educação Especial de 2008, a Lei n.º 13.146 de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), as quais passaram a orientar o Ministério da Educação na implementação de suas políticas públicas, sob a ótica da inclusão.

Esses e outros referenciais legais consolidaram a perspectiva da inclusão em sala de aula comum, fundamentada na implementação do AEE, complementar e não substitutivo à educação regular. As atividades de intervenção pedagógica do AEE contemplam a atenção precoce na primeira infância e atendem os estudantes da Educação Especial, transversalmente, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, inclusive para os estudantes matriculados no ensino superior, e, se necessário, em articulação com os demais serviços públicos, como os da área da saúde, assistência social, etc.

O AEE é concretizado por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para desenvolverem o currículo e participem da vida escolar. Para Ropoli (2008), o Atendimento Educacional Especializado – AEE constitui-se na oferta de um serviço da Educação Especial, por meio do qual, se identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Conforme preconiza o documento contendo as diretrizes básicas da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), elaborado por grupo de trabalho vinculado à antiga Secretaria de Educação Especial - SEESP, do Ministério da Educação, o atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Segundo o documento orientador, as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O local de sua realização, na escola inclusiva, é chamado de sala de recurso multifuncional. Segundo Brasil (2006), as salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais. O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. Nesse sentido, a legislação atual permite que a oferta do AEE possa ser realizada, também, em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação (BRASIL, 2009).

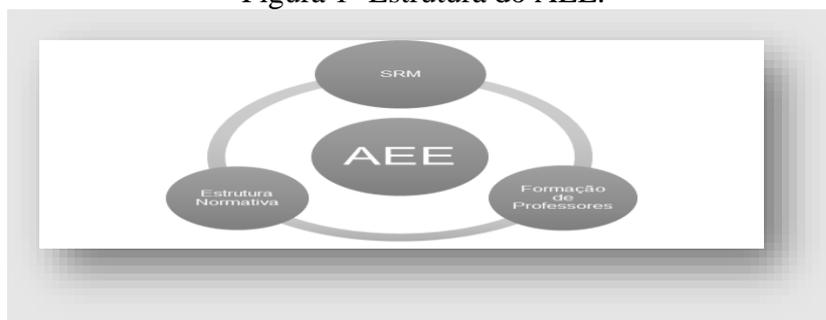
No entanto, destaca-se que, embora existam diretrizes federais que orientam a organização do AEE, a sua oferta e disposição podem ter formatos diferenciados, muito em razão da autonomia dos entes federados para organizar seus respectivos sistemas de ensino (artigo 211 da Constituição Federal). Nesse sentido, existem ainda conflitos em sua implementação e atuação, que ora cumprem o que as diretrizes federais orientam, bem como os casos que as superam (ampliando o público atendido para além dos estudantes com deficiência, atendendo também estudantes com transtorno de aprendizagem, por exemplo), ou omitem a prática do AEE, contrariando os marcos legais da inclusão, etc. Em outras situações a organização é diferenciada nas escolas, quanto ao período de sua realização, ora tendo sua oferta no contraturno ao ensino regular, ora se constituindo como parte do horário regular de aprendizagem do estudante.

Em outros casos, observa-se a diferença na composição da equipe de profissionais que atuam no atendimento e nos equipamentos e tecnologias assistivas disponíveis entre as salas de recursos das escolas que promovem o AEE, entre estados e entre as regiões no país. Nesse contexto, verifica-se a existência de situações díspares na oferta do AEE, entre as escolas do país, logo, promovendo diferentes tipos de inclusão, omissão e violação dos direitos da pessoa com deficiência, quanto ao exercício de seu direito à aprendizagem e formação.

Para apoiar o cumprimento das diretrizes dos marcos legais da inclusão, o Ministério da Educação, em parceria com os entes federados, promove políticas públicas de inclusão, que visam o apoio ao atendimento pedagógico, almejado pelo AEE. Essas políticas públicas estão relacionadas ao Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação – PNE, e contemplam diretamente o desenvolvimento do atendimento educacional especializado, a saber: 1) promoção da formação continuada de professores, 2) disponibilização de equipamentos, tecnologias assistivas para o acesso pedagógico 3) disponibilização de recursos voltados para a acessibilidade física.

Por meio dessas políticas públicas inclusivas, o Ministério da Educação evidenciou a constituição da oferta do atendimento educacional especializado, em três pilares: 1) estrutura normativa (marcos legais da inclusão e diretrizes para a organização do AEE pelo MEC); 2) apoio estrutural distribuição de equipamentos e tecnologias assistivas; 3) apoio pedagógico pela formação continuada.

Figura 1- Estrutura do AEE.



Fonte: Autor (2024)

A formação pedagógica abrangeu o Programa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. A disponibilização dos recursos para a promoção da acessibilidade física estava relacionada ao Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Escola Acessível. O financiamento para a aquisição de equipamentos e tecnologias para a prática do AEE ficava a cargo do Programa Sala de Recursos Multifuncionais, instituído pela Portaria Normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007. Segundo Brasil (2010). São objetivos desse Programa:

No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Programa SRM tem como objetivos: • Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; • Assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos; • Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; • Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar.

Ainda que essas políticas públicas do Ministério da Educação estruturassem as condições para a implementação do AEE nas salas de aulas comuns, ainda é possível identificar que a efetivação desse atendimento passa por oscilações que afetam a sua disponibilização e o direito à educação de qualidade dos estudantes com deficiência, altas habilidades ou superdotação. Segundo dados, obtidos por Lei de Acesso à Informação do Ministério da Educação, em 2023, do total de escolas regulares que são inclusivas, 81,5% delas nunca tinham recebido os recursos do programa de sala de recurso multifuncionais do governo federal.

Isso implica que o investimento para a criação das condições do AEE, por meio do oferecimento dos recursos assistivos, voltados ao atendimento pedagógico dos estudantes da Educação Especial, deveria ser então realizado por financiamento próprio das secretarias de educação dos entes federados. Tal fato se supõe agravante, ao consideramos que tecnologias complexas, como máquina ou impressora braille, ou a aquisição de outros equipamentos, como computadores, acessórios para mobilidade física, são de difícil aquisição por recursos próprios das gestões escolares, principalmente nas secretarias de educação dos municípios mais pobres e desassistidos do país.

Esses programas descritos também foram desenvolvidos durante a época do COVID 19, pelo MEC. Conforme informações do Ministério da Educação, obtidas por demanda LAI, em números, entre 2020 e 2021, o Programa Sala de Recursos Multifuncional executou um orçamento de 354 milhões de reais, para a equipagem de salas de recursos existentes ou para a criação de novas, beneficiando cerca de 6.000 escolas e 599.628 educandos do público-alvo da Educação Especial, matriculados nas escolas comuns. Pelo lado da formação continuada, o Programa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR ofertou cerca de 14 cursos de formação continuada aos profissionais da Educação Especial, envolvendo nove instituições com a oferta de 4.000 vagas aos professores da Educação Básica.

No entanto, sabe-se que as referências mencionadas se constituem em dados estatísticos de planejamento de gestão governamental, relacionadas ao monitoramento da liberação de recursos federais aos entes federados. Isso não representa que os recursos transferidos foram imediatamente aplicados pelas secretarias de educação locais nem que os materiais, equipando as salas de recurso para a oferta do AEE no período pandêmico.

O mesmo raciocínio deve ser aplicado quanto à formação recebida pelos professores, já que há um hiato entre a execução e a conclusão do curso e sua efetiva aplicação nas práticas de AEE pelos professores formados em suas intervenções pedagógicas. Assim, essa pesquisa, embora reconheça os esforços do MEC, propõe cautela na relação desses dados com o objeto da pesquisa: analisar as práticas do AEE desenvolvidas no período pandêmico junto aos estudantes da Educação Especial.

A partir dessas considerações iniciais, passaremos para a análise de como esse atendimento educacional especializado aos estudantes da educação especial foi aplicado no período pandêmico pelas escolas comuns do Centro-Oeste que responderam a pesquisa enviada pelo MEC. Com isso, busca-se resgatar a memória das práticas realizadas nesse período, a fim de apoiar as políticas públicas futuras, relacionadas a essa prática.

METODOLOGIA

Esse estudo adotou como forma de metodologia a pesquisa documental sobre as políticas públicas e estudos realizados sobre a educação de pessoas do público da Educação Especial, matriculados em escolas comuns, no período do ensino remoto, em razão da pandemia da COVID-19. As bases dos dados consultados foram encontradas em documentos normativos, em sites do Ministério da Educação. Complementarmente, foram abordadas informações sobre produtos de consultoria realizados pelo MEC, via termo de cooperação com a Organização das UNESCO, e de dados obtidos por meio de Lei de Acesso à Informação – LAI.

Conforme reflete Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. Para os pesquisadores, a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, possibilitando ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Dentre os materiais concedidos pelo MEC, a pesquisa teve como enfoque o produto educacional realizado por consultoria contratada, sobre o estudo da oferta do atendimento educacional especializado, oferecido pelas secretarias de educação dos estados que compõe a região Centro-Oeste do país, abrangendo os estados do Distrito Federal - DF, Goiás - GO, Mato-Grosso - MT e, Mato Grosso do Sul - MS. A escolha da teve como base principal conhecer a realidade dessa região, considerando que o pesquisador estudou na Educação Básica em escolas públicas de Brasília, e agora atua com professor na rede da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

O público pesquisado nesse estudo foi conformado por professores do AEE, que atendem estudantes do público da Educação Especial do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, com idades de 06 a 16 anos, matriculados em salas comuns, abordando o total de 30 escolas da rede municipal, estadual e Distrital do Centro-Oeste, que responderam às questões encaminhadas pela consultoria contratada pelo MEC. O período da investigação contemplou a atuação do AEE entre 2020 e 2021, período em que ocorreu o auge da pandemia, e o ensino regular e especializado deveria ocorrer, a princípio, de forma remota.

A análise dos dados escolhidos foi orientada pela análise qualitativa, segundo Alves e Silva (1992). Para as acadêmicas, a análise qualitativa de dados é um fenômeno recentemente retomado, que se caracteriza por ser um processo indutivo, que tem como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiano dos sujeitos, estando baseada nos mesmos pressupostos da chamada pesquisa qualitativa. Para auxiliar na interpretação e diálogo com os dados obtidos, essa investigação também se apoiou em artigos disponibilizados em plataformas de estudos acadêmicos, como Scielo, Periódicos CAPES, etc., utilizando descritores como atendimento educacional especializado, sala de recursos, educação inclusiva, entre outros.

Para fins de orientação, a pesquisa foi ordenada da seguinte forma. Na primeira parte, foram relacionadas as principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais do AEE para o ensino remoto aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no período do COVID - 19. A segunda questão analisada refere-se às práticas pedagógicas e organizacionais adotadas pelos sistemas de ensino para implementação do atendimento educacional especializado, durante a pandemia da Covid-19.

Caracterização da oferta do AEE nas Escolas do Centro Oeste na pandemia

A primeira parte da pesquisa identificou as principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais do AEE para o ensino remoto aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, para a oferta do AEE no período do COVID - 19. Dos dados coletados nas escolas da Região Centro Oeste, observou-se uma semelhança entre a maioria dos desafios para os estados da região e do Distrito Federal, por ordem de principais dificuldades encontradas, a saber: 1) necessidade de formação/capacitação para todos os segmentos de profissionais da escola; 2) baixo quadro de profissionais disponíveis por sala de recursos multifuncionais para os estudantes da Educação Especial; 3) elevado número de estudantes público-alvo da Educação Especial atendidos pela escola.

Desde as dificuldades enumeradas inicialmente, podemos verificar que a necessidade de capacitação entre os professores e a diminuta quantidade de profissionais que atuam na sala de recursos se constituem na principal barreira para o atendimento especializado. Bardi (2011) cita uma denúncia, realizada pelos próprios professores da sala de recursos entrevistados, sobre a baixa ou ausência de disponibilização de cursos de formação sobre os eixos da educação especial, para trabalharem com os alunos da Educação Especial. Segundo a pesquisadora, diante do sentimento de incompletude, emerge o medo e surgem relatos de casos de resistência, argumentações que questionam o trabalho com esses alunos, considerando a inexistência de experiências anteriores e/ou a falta de formação específica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Outra questão que podemos identificar está relacionada à singularidade na formação do professor do AEE, normalmente de cunho generalista ou especializada em uma área de atendimento. Esse profissional acaba tendo que recorrer a estudos acadêmicos e outras fontes de informações, formais e informais, para poder proporcionar o atendimento especializado a especificidades que não domina, muitas vezes por recursos e meios próprios, sem amparo da rede de educação. Além disso, não é raro que toda a carga do planejamento do plano de atendimento educacional especializado - PAEE ou plano educacional individualizado - PEI seja feito somente por esse profissional, mediante a omissão do professor de sala de aula comum e a falta de mais profissionais em inclusão escolar na sala de recursos em que atua.

Por conseguinte, verifica-se que não basta apenas a oferta de cursos a professores. Identificamos também que as secretarias de educação devem também dispor de um quadro compatível de profissionais de AEE, em relação à demanda apresentada por cada escola. Uma possibilidade de equilibrar tal relação pode acontecer por meio do estabelecimento de redes de apoio, a fim de não só atender a quantidade, mas a diversidade das necessidades pedagógicas demonstradas.

Rodrigues e França (2019), refletem que os conhecimentos dos profissionais que atuam para a inclusão pertencem a um processo contínuo de aprendizagem, aplicação, reflexão e renovação. Segundo os acadêmicos, o agente desse processo é a rede de apoio, formada pela própria comunidade escolar (alunos incluídos, monitores, professores, etc.) e os agentes externos (ONG, outros NAPNEs, agentes da saúde, assistência social, etc.).

A segunda questão analisada refere-se às práticas pedagógicas e organizacionais, adotadas pelos sistemas de ensino para implementação do atendimento educacional especializado, durante a pandemia da Covid-19. Verificou-se que as escolas do Centro-Oeste se apropriaram de recursos tecnológicos na mediação dos processos de ensino aprendizagem aos alunos/as público alvo da educação especial, tais como: 1) envio de material impresso; 2) uso de WhatsApp; 3) ligações telefônicas; 4) vídeos com aulas gravadas e enviadas; 5) aulas on-line e/ou comunicação via plataformas (Meet, Teams, etc.); 6) elaboração de jogos educativos, contação de histórias e app's; 7) aquisição de plataformas de ensino pelas Secretarias de Educação; 8) atendimentos

individuais na residência; 9) aulas e/ou comunicação, via canais de televisão; 10) aulas e/ou comunicação, via rádio.

A variedade de tecnologias de informação e comunicação utilizadas – TIC pelas escolas foi um fator positivo identificado pela pesquisa. Em todos os estados da região, as secretarias de educação adquiriram e disponibilizaram plataforma de comunicação, para promoção de encontros e atividades a distância ou meio alternativo de comunicação a ela. Nesse sentido, os profissionais de educação também realizaram o acompanhamento por meio de tecnologias, como a chamada via WhatsApp com alunos que tinham acesso à internet (com algum familiar que pudesse acompanhar os áudios e vídeos enviados, via aplicativos, aos estudantes). Em último caso, o acompanhamento ocorreu por outros meios de comunicação alternativos, como videoaulas, rádio ou por chamada telefônica.

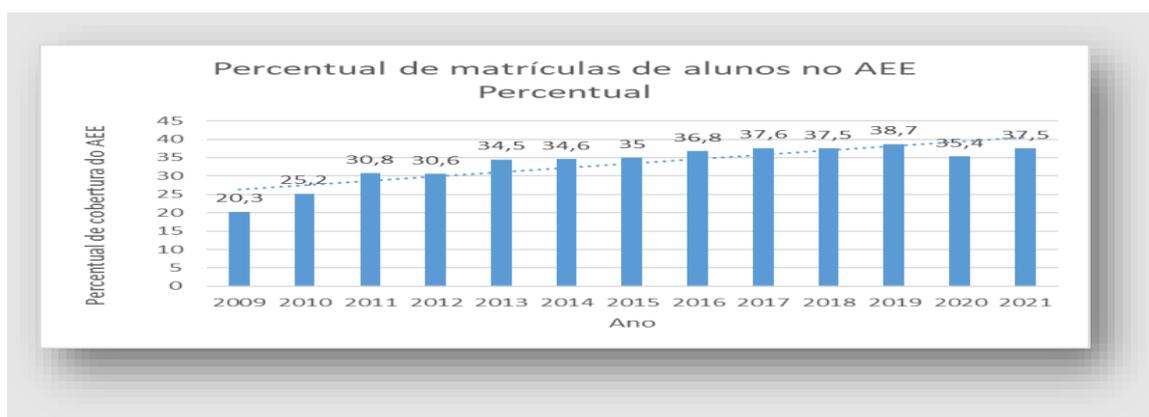
Rodrigues (2023) reflete como necessária a ciência do professor sobre as potencialidades dos usos das ferramentas digitais no desenvolvimento do aluno. Para o pesquisador, o planejamento de aula deve prever também a utilização das TIC, não apenas pelo estímulo que proporciona mas também como meio da produção da autonomia e participação do estudante em sua formação, em relação ao modelo tradicional, vigente de ensino, baseado somente nos recursos apresentados no livro didático. No entanto, também foi identificado que, ademais da falta de acesso à internet e de aparelhos de comunicação da informação por parte dos alunos e de suas famílias, as especificidades físicas e sensoriais que caracterizam os estudantes da Educação Especial acabaram por demonstrar que o formato de classe remota não foi, para a maioria dos casos, o mais adequado para o recebimento do AEE.

Neta, Nascimento e Falcão (2020) alertam que a situação do ensino remoto, causado pelo COVID 19, impulsionou professores e alunos a vivenciarem uma nova organização de ensino e aprendizagem, por meio da emergência de aulas remotas, e evidenciou, em contornos mais nítidos, as desigualdades sociais que marcam a sociedade brasileira. Para os pesquisadores, os estudantes com deficiência, constituem parcela importante da população que mais vem sendo atingida pelos efeitos da desigualdade e vivenciam o acesso restrito às condições básicas, como moradia, alimentação e saúde. Este aspecto reflete em prejuízos ao acesso àquele ensino remoto, logo, em seu aprendizado.

Como alternativa, segundo o estudo produzido pelo MEC em análise, muitas escolas produziram e ofertaram materiais impressos, confeccionados conforme a necessidade de cada estudante atendido AEE, com a entrega e a retirada desse na escola pela família. Houve também o envio de atividades semanais para aqueles alunos que não possuíam acesso às tecnologias, solicitando sempre a devolutiva dos alunos, além de empréstimos de jogos e materiais concretos e didáticos para as famílias levarem para casa, entre outras estratégias.

A realidade descrita nas escolas do Centro-Oeste reflete, solidariamente, a precariedade vivenciada nas demais escolas públicas do país durante o período pandêmico. Segundo dados informados pelo Ministério da Educação, no Brasil, a oferta do AEE, em geral, sofreu impacto da pandemia, caindo sua cobertura, em 2020, de 38,7% para 35,4% no contexto do Censo Escolar.

Figura 2 - Percentual de matrículas de alunos no AEE.



Fonte: Censo Escolar (INEP, 2021)

Entretanto, a cobertura do atendimento educacional especializado no contraturno voltou a crescer em 2022, momento em que os estudantes em geral voltaram ao ensino presencial, atingindo o índice de 37,5%. Embora nem todos os estudantes da Educação Especial necessitem do AEE de contraturno, considera-se que sua cobertura deveria ser maior e diversificada em seus meios de atuação, como o AEE remoto, dadas as condições para sua realização.

A análise feita por esta pesquisa, em relação aos estudos feitos pelo Ministério da Educação sobre o ensino às pessoas do público da Educação Especial no período da COVID 19, não encontrou dados sobre a avaliação da qualidade da educação, da aprovação ou reprovação de estudantes desse público no período pandêmico, o que compromete a reflexão sobre as ações educacionais adotadas nesse momento. Dessa forma, perde-se a experiência tanto das boas práticas pedagógicas quanto da possibilidade de avaliação das políticas públicas implementadas pelo MEC e pelas secretarias de educação dos entes federados, para o planejamento de ações futuras para contextos semelhantes.

Por outro lado, não foram encontrados outros tipos de informações, advindas por entrevistas com os professores, gestores escolares, estudantes ou seus familiares, etc., que foram os reais protagonistas da educação nesse momento pandêmico. Sabe-se que o Ministério da Educação lançou políticas públicas, pós-pandemia, visando a recuperação da aprendizagem, que também contemplará os estudantes do público da Educação Especial. No entanto, não há evidências de realização de estudos que orientem ou aperfeiçoem as políticas públicas de inclusão, a partir da experiência vivenciada, a partir dessas informações.

Outras conclusões podemos inferir, a partir do estudo levantado. A primeira se refere à necessidade de atualização da constituição e da organização do AEE, considerando principalmente o uso das tecnologias de comunicação e informação – TIC, a ser disponibilizada para educadores e estudantes. O contexto pandêmico evidenciou o sucateamento das escolas quanto à sua estrutura informática e à conectividade, bem como a dificuldade de acesso às TICs e à conexão à rede mundial por parte dos estudantes da Educação Especial. No entanto, esses não devem ser motivos para que se justifique o seu não aproveitamento como ferramenta auxiliar de educação, inclusive na sua aplicação no contexto do AEE, que poderia se constituir de momentos de atendimento remoto também, principalmente se consideramos as dificuldades do estudante em comparecer ao atendimento no contraturno escolar.

Cury, Ferreira, Ferreira e Rezende (2020) opinam que o AEE não se limita ao espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais. Por isso, em tempos ou não de pandemia, pode e deve ser oferecido aos estudantes da Educação Especial atividades pedagógicas tanto de forma remota quanto presenciais, ricas em oportunidade para que cada um aprenda de acordo com suas possibilidades. Segundo os autores, destaca-se, também, que o apoio que deve ser dado aos professores da sala de aula comum na escolha das atividades curriculares que serão enviadas, seja presencial ou a distância. Assim, as barreiras atitudinais, tecnológicas e comunicacionais, que se fazem tão presentes na realidade da maioria dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, serão minimizadas ou até mesmo eliminadas.

Assim, faz-se necessária também a oferta de formação continuada de forma sistematizada e permanente, que deve tanto contemplar a formação sobre os eixos da Educação Especial, bem como atualizar os profissionais de educação sobre o conhecimento e manuseio pedagógico das novas ferramentas de comunicação e informação – TIC na educação. Rodrigues (2023) recorda que, entre as conclusões adquiridas pela vivência do ensino durante a COVID 19, está a consciência de que existe uma falta de preparação nos cursos de formação docente, sejam iniciais ou continuados, quanto ao uso das TIC para o ensino. Para o autor, essa não preocupação pela academia e instituições de educação teve, entre suas consequências, uma pressão extrema aos profissionais de educação no contexto pandêmico, forçados a uma rápida adequação de suas aulas presenciais para o formato a distância.

Este estudo também considera a importância de que haja a construção de uma memória das boas práticas pedagógicas vivenciadas no período pandêmico. Estas são fundamentais para servir de referência para futuras formações continuadas dos profissionais que recepcionarão e atenderão os estudantes com deficiência, altas habilidades ou superdotação num futuro, com ou sem pandemia. Para Rodrigues e França (2022), percebe-se que a construção de boas práticas inclusivas considera a própria transformação dos processos sociais de inclusão na escola, onde todos são convidados a participar na elaboração e consolidação das propostas aplicadas. Uma vez lograda essa transformação, compreende-se que o processo inclusivo, enquanto fator social, se estenderá a todos os setores da instituição e compreenderá a atuação de toda comunidade escolar neste processo inclusivo, que alimentará, de forma cíclica, esse virtuoso processo.

A segunda consideração refere-se à necessidade de criação de políticas públicas que reforcem tanto o equipamento da sala de recursos multifuncionais, quanto à disponibilização de tecnologias assistivas, que auxilie e disponibilize o AEE para atividades remotas, de caráter complementar e não substitutivo ao atendimento presencial, como forma de aprendizado para alunos e professores nesse novo formato de ensino. Não se trata de negar ou substituir a oferta do AEE de forma presencial, sem o contato e interação com seus colegas e professores, mas de diversificar, complementarmente, o seu modo de acesso, sobretudo em casos de impedimento de comparecimento presencial.

Caso o contrário, toda experiência e conhecimento adquirido nesse momento pode ser perdido para as gerações de profissionais e formuladores de políticas públicas futuras. Orlando, Alves e Meletti (2021) advertem que, na adesão ao ensino remoto durante a pandemia, as pessoas com deficiência na faixa da pobreza e extrema pobreza podem não estar tendo acesso aos conteúdos disponibilizados no ensino remoto. Como refletem os autores, a falta de condições para acessar as aulas, falta de conhecimento dos professores para adaptar esses materiais para esse ambiente e a falta de pessoas próximas com condição de tempo e conhecimento para auxiliar esses estudantes são apenas algumas das variáveis que podem interferir no processo de escolarização nesse tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo contemplou a análise do desenvolvimento do atendimento educacional especializado - AEE, destinado a estudantes com deficiência e altas habilidades, no contexto do período pandêmico do COVID – 19. Trata-se de uma pesquisa documental, que contemplou informações do Ministério da Educação sobre a atuação de profissionais do AEE, entre 2020 e 2021, junto a estudantes da Educação Especial, matriculados do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, em escolas comuns do Centro-Oeste, tendo sua análise alicerçada na perspectiva qualitativa.

Entre suas conclusões, a pesquisa observa que o trabalho dos profissionais do AEE no período ensino remoto a estudantes da Educação Especial foi caracterizado pelo sentimento de carência da oferta de formação continuada e da deficiência de profissionais em inclusão escolar em quantidade suficiente em relação à demanda apresentada. Ademais, o ensino remoto tornou visível as limitações da rede pública e da maioria dos estudantes da Educação Especial quanto ao acesso a ferramentas como as TICs, para a

concretização do AEE no contexto do ensino remoto. Por fim, a não avaliação e a falta de registro das boas práticas utilizadas no período comprometem também a preparação futura das políticas públicas, voltadas à inclusão dos estudantes da Educação Especial. Nesse sentido, essa pesquisa indica a necessidade de efetiva implementação e expansão de políticas públicas de formação continuada, de estruturação das salas de recursos, bem como a difusão de boas práticas de inclusão, aplicadas nesse contexto pandêmico, entre os profissionais em inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, [S.L.], n. 2, p. 61-69, jul. 1992. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x1992000200007>.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado. **Poiésis**, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 1-13, jul. 2011. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/655/613>. Acesso em: 24 abr. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; FERREIRA, Luiz Gustavo Fabris; REZENDE, Ana Mayra Samuel da Silva. **O Aluno com deficiência e a pandemia**. 2020. Disponível em: <https://freemind.com.br/blog/wp-content/uploads/2020/07/O-aluno-com-defici%C3%Aancia-na-pandemia-I.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – SEESP **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 abr. 2024.

_____, **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009**, institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 abr. 2024.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – SEESP. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Mec, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2024.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – SEESP. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Mec, 2006. 37 p. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2024.

_____, **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 23 abr. 2024.

NETA, Adelaide de Sousa Oliveira; NASCIMENTO, Romária de Menezes do; FALCÃO, Giovana Maria Belém. A Educação dos Estudantes com Deficiência em Tempos de Pandemia de Covid-19. **Interacções**, [S.L.], p. 25-48, 30 dez. 2020.

Interacções. <http://dx.doi.org/10.25755/INT.21070>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21070>. Acesso em: 25 abr. 2024.

ORLANDO, Rosimeire Maria; ALVES, Suelen Priscila Ferreira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Pessoas com deficiência em tempos de pandemia da COVID-19: algumas reflexões. **Revista Educação Especial**, [S.L.], p. 43-57, 21 jun. 2021. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x64354>. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/3814/2848>. Acesso em: 25 abr. 2024.

RODRIGUES, Ricardo Allan de Carvalho; FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos. Contribuições aos saberes em inclusão escolar dos profissionais que atuam nos NAPNEs. **ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, v. 7 n. 4, p. 16-42, 2020.

RODRIGUES, Ricardo Allan de Carvalho; FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos. Uso de boas práticas para formação continuada dos profissionais da em inclusão escolar nos IFs. **Brazilian Journal Of Development**, [S.L.], v. 8, n. 11, p. 72183-72205, 8 nov. 2022. South Florida Publishing LLC. <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv8n11-094>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/53992>. Acesso em: 25 abr. 2024.

RODRIGUES, Ricardo Allan de Carvalho. Reflexões sobre o uso das TIC no ensino remoto de língua espanhola durante o covid-19 para a formação docente. **Discursividades**, 2023. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REDIS/2023/article/view/1687>. Acesso em: 23 jun. 2023

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela (org.). **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação, 2010. 52 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 abr. 2024.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Lourenço do Sul., v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/15694>. Acesso em: 24 abr. 2024.

SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica**. Santa Maria: Laboratório de Pesquisa e Documentação–Ce, 2014. 372 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/17680?show=full>. Acesso em: 23 abr. 2024.

A INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS NO ENSINO MÉDIO

Camile Freitas de Souza, Ellen Lorena Palheta Freitas, Marcelo Luiz Bezerra da Silva

Resumo: O artigo apresenta uma pesquisa, em andamento, cujo objetivo geral é investigar o processo de inclusão de alunos surdos em classes regulares de ensino médio em uma escola situada no município de Igarapé-açu/PA. Para tanto, adota-se a pesquisa qualitativa, sob as lentes metodológicas da Análise do Discurso de linha francesa proposta por Eni Orlandi, a qual busca desvelar os sentidos e interpretações produzidas pelo discurso, a fim de compreender a construção de significados. O levantamento de dados realizou-se por intermédio de pesquisa bibliográfica, diário de campo e entrevista aberta em gravação de vídeo com 3 educandos surdos adolescentes/adultos. Conclui-se, parcialmente, que os sistemas inclusivos perpetuam a exclusão social e a não aquisição dos conteúdos escolares, nesse sentido, seria necessário pensar uma educação inclusiva bilíngue, atendendo as duas máximas da escolarização: a socialização com seus pares e com os ouvintes e a apropriação do conhecimento ofertado pela escola.

Palavras-chave: Educação. Surdez. Inclusão. Ensino regular.

C. F. Souza (). Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. Igarapé-açu, PA, Brasil. E-mail: camilefreitas0712@gmail.com

E. L. P. Freitas (). E-mail: lorenafreitasss03@gmail.com

M. L. B. Silva (). E-mail: marcelo.bezerra@uepa.br

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Brasil desenvolveu diversas leis que asseguram uma educação de qualidade na classe regular aos alunos com surdez. De acordo com o Art. 27 da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), a educação inclusiva é um direito da pessoa com limitações em todos os níveis de aprendizado e ao longo de toda a sua vida, para alcançar seu pleno desenvolvimento.

Entretanto, na prática, há a falta de intérpretes/tradutores de Libras/língua portuguesa, bem como de metodologias e avaliações diferenciadas e adaptadas às necessidades de cada aluno, de formação continuada dos professores e de práticas compromissadas com a educação dos educandos surdos nas instituições escolares. Esses desafios dificultam uma efetiva implementação dos direitos previstos nas leis, fazendo com que o aluno surdo não aprenda de modo significativo e equiparado ao educando ouvinte.

Nesse viés, o estudo da Aspilicueta *et al.* (2013) aponta que a valorização da inclusão escolar não pode acontecer causando prejuízo para a educação escolarizada do aluno surdo. Isto posto, a escola não pode perder de vista o foco da educação escolarizada, em que a integração social desse educando não pode ser mais importante que a assimilação e significação dos conteúdos escolares propostos.

Além da ineficácia na formação escolar do aluno surdo, as classes regulares também perpetuam a exclusão desses educandos. Lodi e Peluso (2018) reiteram que o discurso da política inclusiva atrasa a efetiva educação do aluno surdo, pois na escola é impossibilitado o contato direto com a Libras. Com essa problemática a interação com os professores, educandos ouvintes e os assuntos escolares é reduzida, uma vez que as salas são pensadas e organizadas por e para ouvintes.

A expressão utilizada por Skliar (1998) para nomear esse fenômeno é “inclusão excludente”, uma maneira pela qual os grupos de surdos são vistos como parte de um sistema diversificado e democrático, mas no ambiente escolar é excluído. Essa limitação não ocorre apenas na participação social por conta da linguagem diferente, como também da aprendizagem e das mais variadas formas de conhecimento propiciados pela escola.

Veiga-Neto e Lopes (2011) complementam essa ideia ao afirmar que a inclusão não é necessariamente “boa” em si, nem é o oposto da exclusão. Pode-se entender que, muitas vezes, inclui-se para excluir, fazendo uma inclusão excludente. Dessa maneira, essa “in/exclusão se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral” (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 131) que, no caso do estudante com surdez, está integrado neste ambiente, sente-se excluído.

O termo “inclusão” não está relacionado apenas ao dever de inserir o aluno surdo na classe regular e socializá-lo com outros alunos, mas sim de propor uma educação igualitária, visando minimizar suas dificuldades e oferecer uma educação de qualidade.

[...] a escola e toda a parte educacional deve oferecer, ao aluno surdo uma boa qualidade de ensino, para que ele tenha uma aprendizagem concreta, caso contrário, estará realizando uma inclusão não muito

eficiente com relação a aprendizagem desses sujeitos (Silveira, 2013, p. 17).

No entanto, percebe-se na realidade que a educação inclusiva não possibilita condições adequadas para uma efetiva escolarização e desenvolvimento das potencialidades dos alunos surdos. Nesse sentido, “interessa ao surdo estar numa escola que lhe garanta a apropriação do patrimônio cultural acumulado pela humanidade, traduzido na forma de saber escolarizado” (Aspilicueta *et al.*, 2013, p. 406).

Segundo Lacerda (2006), a inclusão se apresenta como uma proposta adequada para uma comunidade escolar disposta a enfrentar as diferenças, mas pode não ser satisfatório para pessoas com necessidades especiais que carecem de condições especializadas que, na maioria dos casos, a escola não as fornece.

Para Lane (1992), os surdos são marcados como pessoas pouco inteligentes, que pensam em termos concretos e vagos. Ainda é comum na atualidade a visão da pessoa surda como alguém incapaz de adquirir conhecimentos e desenvolver seu aprendizado, por considerar que a oralidade é a única e a mais importante forma de comunicação para o progresso intelectual dos alunos. Por isso, a educação para surdos é uma temática que desperta preocupação ao refletirmos à inclusão no contexto do ensino regular nas instituições escolares.

A partir do objetivo de investigar a realidade do processo de inclusão de alunos surdos nas classes regulares de ensino, pondera-se se essa política educacional é a melhor alternativa para a alfabetização e letramento visual de pessoas surdas, se ocorre, de fato, na prática, bem como, compreender a perspectiva do educando surdo sobre seu desenvolvimento social e acadêmico na escola regular.

Desse modo, é utilizado um método de pesquisa de cunho qualitativo, com abordagem descritiva e exploratória. O levantamento de dados é realizado por intermédio de pesquisa bibliográfica, observação de campo e entrevistas abertas com 3 (três) estudantes surdos(as) de uma escola municipal de ensino fundamental e médio localizada no Município de Igarapé-Açu/Pará. Para tanto, adota-se a análise do discurso de linha francesa (doravante AD francesa) proposta por Eni Orlandi, enquanto estratégia metodológica de análise, que busca traçar explicações sobre o fenômeno da linguagem em uma perspectiva pluridimensional (linguística-ideológica-subjetiva-histórica-social), em que a linguagem é um instrumento ideológico e simbólico que busca conceber sentidos por meio do discurso.

O artigo é estruturado mediante quatro seções principais, a primeira seção discorre sobre o contexto histórico da educação de pessoas surdas no Brasil, traçando tempos históricos permeados por desigualdades e repressão. A segunda seção faz um panorama legislativo nacional, analisando pontos cruciais para a educação de pessoas surdas. A terceira seção, traz uma reflexão acerca dos conceitos, termos e ideologias atribuídos e relacionados à surdez e às pessoas surdas na atualidade. A quarta seção, busca compreender as diferenças entre a educação inclusiva e a educação bilíngue, mais especificamente, entender como essas duas concepções poderiam se correlacionar.

A EDUCAÇÃO PARA SURDOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

De início, os surdos eram vistos com um olhar clínico-terapêutico que conceituava a surdez como uma doença, “os surdos são vistos como tendo uma deficiência, a

qual deve ser curada para que eles possam se aproximar do normal, o ouvinte” (Silva; Pereira, 2003, p. 174). Nessa concepção os surdos deveriam ser “normalizados” já que eram vistos como anormais pela sociedade.

A educação para surdos inicia de fato no Brasil, de acordo com Mussato (2021), com a chegada de Hernet Huet, professor surdo e ex-diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Paris, que juntamente com o então imperador Dom Pedro II, fundam o Imperial Instituto de Surdos Mudos, em 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro.

O ensino da língua de sinais para surdos utilizada por Huet teve notória influência da escola francesa fundada por Charles-Michel de l’Épée em 1760 (Souza, 2018), inclusive o alfabeto manual e diversos sinais brasileiros são semelhantes ou iguais à língua de sinais francesa, pois foram incorporadas nesse período.

Com a criação da primeira instituição vinculada à educação para surdos, diferentes correntes relacionadas à filosofia de ensino para esse alunado emergem no cenário mundial. Segundo Mussato (2021) surgiu um embate entre duas concepções filosóficas, os Manualistas, que defendiam a utilização da Libras para a comunicação da pessoa surda, e os Oralistas, que defendiam o ensino da comunicação oral para comunicação dos surdos.

Após a implementação da instituição brasileira de educação para surdos, em 1880, em Milão, aconteceu o II Congresso Mundial de Surdos-Mudos, a qual estabelecia uma votação para definir qual seria a melhor forma de educar um sujeito surdo. Conforme Silva e Campos (2017), a partir desse processo de escolha, foi determinado que o melhor método seria o oralista, suprimindo oficialmente o uso da Língua de Sinais para a educação dos surdos.

Mussato (2021) reitera que o resultado do Congresso de Milão foi decisório para a história da educação destinada aos surdos, uma vez que apenas seis dos cento e oitenta e dois que participavam eram surdos, ou seja, “sem voz”. Isso demonstra que, mais uma vez, a educação para surdos foi decidida por quem não vivencia a surdez: os ouvintes. O que acabou atrasando e retrocedendo a sua escolarização. Assim, Silva e Campos (2017, p. 10-11) afirmam:

[...] quando eles já estavam em uma situação diferenciada, sendo instruídos, educados e usuários de uma língua que lhes permitia conhecimento de mundo, uma determinação mundial lhes colocou de novo em uma posição submissa, proibindo-os, a partir daquela data, de usarem a língua que lhes era de direito.

A implementação e revisão das políticas educacionais voltadas para indivíduos surdos no Brasil, apresentando uma alusão primária aos movimentos de educação inclusiva, iniciou-se a partir de eventos significativos que problematizavam a falta do sucesso escolar. No cenário mundial, no ano de 1990, em Jomtien, Tailândia, há uma rediscussão das filosóficas didático pedagógicas e políticas, de modo que os participantes se reuniram para a Conferência Mundial de Educação para Todos, a qual certifica o direito de todas as crianças à educação.

Segundo Guarinello *et al.* (2006), essa reunião discutiu a necessidade de desenvolver uma política de educação de qualidade, que permitisse ajudar efetivamente um maior número de crianças em idade escolar. Além disso, o evento destacou a importância de atividades que atendessem os alunos considerados *normais* e também aqueles com necessidades especiais.

Os governos participantes da Conferência comprometeram-se em assegurar uma educação para todos. O documento elaborado durante o congresso, em seu artigo 5, declara que “a educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade” (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990).

Considerando as escolas inclusivas como meio mais competente de combater a discriminação, em 1994 realizou-se em Salamanca, Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na qual foi elaborada a “Declaração de Salamanca”. Essa declaração assume um papel político-social trazendo a inclusão para a escola comum assegurando o acesso e a permanência dos alunos que necessitam de atendimentos especializados.

Autores como Breitenbach, Honnif e Costas (2016) evidenciam que esse novo registro “reforça” a ideia de educação para todos, oferecendo uma ordem de ações que combatam atitudes discriminatórias e promova a inclusão social. No caso da surdez a Declaração garante que:

19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (Declaração de Salamanca, 1994).

No mesmo ano, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que direciona a rede escolar para garantir aos discentes com limitações o acesso ao ensino regular com participação no mesmo nível dos outros alunos (Souto *et al.*, 2014).

Os estudos de Souto *et al.* (2014) nos chamam atenção ao expor que essa política estabelece a admissão de estudantes com necessidades especiais nas turmas regulares, mas não conduz a uma reformulação das práticas educativas de tal forma que sejam valorizadas as diferentes possibilidades de aprendizagem do ensino regular. A responsabilidade da educação desses alunos continua exclusivamente em espaços da educação especial.

Nesse contexto, mesmo havendo uma mobilização legislativa em prol de uma educação igualitária, não houve mudança das práticas pedagógicas que norteiam a educação da pessoa surda. Assim, o direito do educando surdo de adentrar espaços exclusivamente ouvintes, não faz desse espaço o melhor lugar para ele estar. Antes disso, é necessário pensar espaços com equidade de oportunidades e o desenvolvimento em par de igualdade do aluno surdo em relação ao aluno ouvinte.

O PANORAMA LEGISLATIVO

Um dos primeiros documentos a subsidiar a educação para surdos num viés inclusivo no Brasil foi a Constituição Federal de 1988. No artigo 205, declara o direito à educação para todos, sem qualquer tipo de seleção ou distinção:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 88).

A Carta Magna brasileira dispõe, ainda, de serviço educacional especializado para pessoas que necessitam desse suporte. O inciso III do Art. 208 (Brasil, 1988, p. 89) esclarece que é dever do Estado fornecer “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nesse sentido, a lei maior em vigor sustenta a inserção do surdo no contexto escolar, oferecendo meios para efetivar a sua escolarização em instituições regulares de ensino.

Posteriormente foi implementada, em 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394 conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que estabelece no Art.3º inciso XIV o “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (Brasil, 1996, p. 9). Isso demonstra o início da importância destinada a subjetividade da pessoa surda, não somente entre os ouvintes, como os surdos entre si, ou seja, a considerar a heterogeneidade no ambiente escolar.

Outro documento em consonância com a Constituição Federal para a educação dos surdos foi a criação da Lei nº 7.853/89, regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração na sociedade. O Art.2º (Brasil, 1999) determina que o Poder Público deve assegurar à pessoa com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, dentre eles a Educação, bem como a inclusão e inserção desse alunado no sistema educacional.

De acordo com Ramos e Hayashi (2018), a partir de 1990 cresceram dentro do movimento social surdo atitudes em defesa dos direitos linguísticos e sociais dos surdos. Essas ações culminaram na formulação da Lei nº 10.436/02, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), que reconhece a Libras como modo legalizado de comunicação e providências no sentido de eliminar barreiras de comunicação, juntamente com a organização de instituições e classes de educação bilíngue para surdos.

Nesse sentido, as instituições escolares devem adotar uma mudança de paradigmas, modificando certezas e discursos antes normalizadas. Martins (2016), afirma que as classes de surdos ou as salas língua de instrução Libras não são uma escola segregada de surdos dentro de uma escola inclusiva. Mas sim, deve ser observada como novas estratégias estabelecidas pelas escolas inclusivas para alcançar o pleno desenvolvimento das potencialidades da pessoa surda.

A Convenção Nacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (doravante ONU), em dezembro de 2006, é um marco para os direitos fundamentais da pessoa com deficiência. Foi ratificada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009), esta é a primeira convenção internacional a entrar em vigor com caráter institucional no país e reafirma a responsabilidade e o compromisso do governo e da sociedade

em geral na concretização dos direitos do sujeito com deficiência (Lira, *et al.*, 2019).

Um Protocolo Facultativo à Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência reitera, em seu Art. 24, questões de cunho educativo, dentre elas:

Garante que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdo cegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequadas ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (Brasil, 2007, p. 29).

Observa-se que a educação voltada para pessoas surdas, em específico, deve priorizar, em ambientes educacionais, a língua majoritária em Libras.

Mesmo com as reivindicações da comunidade surda por uma educação bilingue, o Governo Brasileiro, sob forte influência de organizações externas para ampliação do direito ao acesso à educação qualitativa em instituições regulares de ensino, organiza ações para estabelecer uma política educacional inclusiva no país (Ramos e Hayashi, 2018). Destaca-se, dentre as propostas inclusivas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

A PNEEPEI surge a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania, a fim de garantir a inclusão de grupos sociais considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola, de modo a garantir que esse alunado não seja excluído do convívio social escolar:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 269).

Outro acontecimento relevante para a comunidade surda foi a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (doravante LBI) nº 13.146, que foi publicada em 6 de julho de 2015, com o objetivo de garantir e proporcionar, de forma igualitária, a prática dos direitos e liberdades essenciais por indivíduos com deficiência, a fim de promover a sua inclusão na sociedade e cidadania (Brasil, 2015).

O artigo 28, inciso III, do capítulo IV do Direito à Educação, estabelece um plano de ensino que tem como objetivo oferecer assistência educacional especializada, bem como implementar adaptações razoáveis para atender às particularidades dos estudantes com deficiência (Brasil, 2015). Nesta seção, a LBI defende uma visão mais inclusiva na educação, dando instruções às escolas para atender às demandas dos estudantes surdos, reconhecendo a Libras e oferecendo serviços de interpretação e tradução.

Após passar 15 anos tramitando no Senado, a LBI trouxe significativos avanços no que tange a definição do termo deficiência, influenciada diretamente pela Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência. De acordo com seu o Art. 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, com interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Com esses novos rumos traçados pela lei, a deficiência deixa de ser atribuída exclusivamente à pessoa e passa a ser observada como consequência da falta de acessibilidade da sociedade.

Nesse sentido, Lira *et al.* (2019) defende que a deficiência tem um caráter relacional, pois está ligada a interação das pessoas com barreiras existentes, seja atitudinal, de comunicação ou arquitetônicas. No caso da pessoa surda, a barreira de comunicação em ambientes que desconhecem a Libras reduz a plena participação desse sujeito. Portanto, a deficiência não está na pessoa surda, mas sim no ambiente deficitário que a atende.

Diniz (2007) salienta que a deficiência se tornou um conceito de desvantagem social devido às pessoas com diferentes impedimentos não sofrerem com a sua condição, mas sim com a restrição social que as cercam, seja em decorrência de espaços despreparados, falta de ações públicas ou da incapacidade da população de usar a língua de sinais. Desse modo, entende-se que, mesmo uma pessoa tenha limitação na audição, desde que a sociedade esteja em condições de recebê-la, existe a possibilidade de que o indivíduo não vivencie uma estereotipação marcada pelo julgamento patologizante implicado na deficiência.

Nessa perspectiva, as políticas públicas nacionais voltadas à educação da pessoa surda encontram inconsistências visíveis, em que se observa uma ambiguidade em relação aos sentidos da educação bilingue e da educação inclusiva. Os referidos documentos evidenciam os diferentes discursos e os lugares sociais daqueles que os anunciam. O exposto reflete diretamente nas práticas pedagógicas e na condução dessa educação pelos órgãos responsáveis.

Em 03 de agosto de 2021, foi sancionada a Lei 14.191 (Brasil, 2021), que insere a Educação Bilíngue de Surdos na LBD como uma modalidade de ensino. Define-se, então, o bilinguismo como uma modalidade de educação escolar disponibilizada em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) do sujeito surdo, e o português na modalidade escrita como segunda língua (L2).

No Art. 3º do capítulo V-A, o qual dispõe sobre a educação bilingue de surdos, compreende que as instituições escolares, em regime de colaboração, devem promover uma educação intercultural. Dessa forma, deve propiciar a recuperação e valorização da cultura, história e língua das pessoas surdas, além de proporcionar o acesso à conhecimentos técnicos e científicos nacionais das sociedades surdas e ouvintes. De modo a garantir a apropriação e fortificação de saberes que constituem a identidade e as especificidades dessa comunidade.

SURDEZ: UMA REFLEXÃO SOBRE AS SUAS CONCEITUALIDADES

De acordo com a concepção médica, Surdez é o nome utilizado para à impossibilidade ou dificuldade de ouvir. Entretanto, quando se trata dessa nomenclatura é fundamental à compreensão do que verdadeiramente seja o sentido de Surdez. De acordo com o artigo 2º do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), é considerada pessoa surda a que compreende o mundo e se comunica com ele por meio de experiências visuais e expressa sua cultura principalmente por meio do uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Ao fazer referência a uma pessoa surda nota-se que ainda há uma certa confusão de qual seria o termo mais adequado a ser utilizado. Embora a terminologia seja a mais antiga é comum encontrarmos um número considerável

de pessoas que usam, “surdo-mudo” ou “surdo e mudo” classificações inadequadas quando se direciona a pessoas que não ouvem ou têm dificuldades na audição (Cardoso, 2021).

Cardoso (2021) diz que “Surdo e mudo” foi constituído sob a concepção médica de que todo surdo era mudo e seu aparelho fonador possuía uma má formação ou era “inexistente”. Dessa maneira, é importante entender que existe uma diferença, dado que ser surdo não significa ser mudo.

Segundo Coelho (2012), a surdez é a perda parcial ou total da audição. visto que essa ausência dificulta a compreensão e a comunicação da pessoa afetada e que mudez significa outra condição.

(...) a mudez é um tipo de patologia causado por questões ligadas às cordas vocais, à língua, à laringe ou ainda em função de problemas psicológicos ou neurológicos. A surdez não está absolutamente vinculada à mudez (...) dizer que alguém que fala com dificuldades é MUDO é preconceituoso, não acham? (Ramos *apud* Strobel, 2008, p. 34).

Strobel (2008) afirma que, para a comunidade surda, o termo "deficiente auditivo" é rejeitado porque define os surdos em termos da sua capacidade ou incapacidade de ouvir, e não de uma cultura linguística diferente. Segundo a autora:

[...] esta visão incapacita o sujeito surdo, não respeitando a sua língua de sinais e sua cultura, porque a falta de audição tem um impacto enorme para a comunidade ouvinte, que dá o estereótipo aos surdos de ‘deficientes’, pois a fala e audição desempenham o papel de destaque na vida ‘normal’ daquela sociedade (Strobel, 2021, p. 35).

Esta expressão é comumente encontrada na área da saúde para uso técnico, a fim de separar os graus de surdez em: leve, moderada, severa e profunda. Coelho (2012) argumenta que na concepção médica pessoas com surdez leve apresentam perda auditiva de até quarenta decibéis; perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis classificada como surdez moderada; surdez severa pessoa com perda auditiva entre setenta e noventa decibéis, e surdez profunda pessoa com perda auditiva de superior a noventa decibéis.

Para Guarinello *et al.* (2006), a classificação dos graus de surdez foi desenvolvida para apontar o quanto o sujeito surdo se distanciava do “normal” estabelecido pela sociedade, ou seja, existências que fogem de um ideal normativo. Desse modo, pode-se observar a clinicalização do sujeito como uma forma de atribuir um rótulo a sua existência, mostrando mais suas desvantagens do que suas perspectivas. De acordo com Lockmann e Klein (2023, p. 10):

[...] mesmo reconhecendo a importância do diagnóstico, chamamos atenção para o fato de que, em muitas ocasiões, o diagnóstico produz um rótulo, atribui uma marca ao sujeito, que enfatiza muito mais suas limitações do que suas possibilidades.

Os conceitos médicos reduziram por muito tempo a participação das pessoas com deficiência na sociedade, associando a deficiência à “tragédia pessoal” ao anormal, algo que os impossibilitava o contato com os normais. Diniz (2007) apresenta que, no modelo social de deficiência a exclusão e segregação social desse grupo minoritário não é resultado da sua lesão ou limitações, como o

modelo médico sugeria, mas sim resultado direto de organizações sociais e políticas pouco sensíveis ao diferente.

Para a comunidade surda, expressões como deficiência e deficiente auditivo(a) são termos depreciativos e carregam o estereótipo de restrição, incapacidade e doença incurável (Fernandes, 2011). Mesmo sendo terminologias amplamente utilizadas, os surdos reivindicam o direito de serem chamados de Surdos, pois exprime o que são, sem capturá-los em termos medicalizadores.

Os estudos de Strobel (2021) vêm expor que, nas pesquisas relacionadas à comunidade surda, atualmente, a terminologia ‘surdo’ é a mais aceita por eles, pois respeita a expressão cultural das pessoas surdas, sua subjetividade, identidade, política, história e língua. Portanto, essas pessoas que se identificam como “surdos”, formam um grupo com características linguísticas, cognitivas e culturais específicas que são levadas em consideração como uma maneira diferente de interagir e viver.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA VERSUS EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A educação para surdos no Brasil é orientada por duas concepções distintas de ensino, a educação bilíngue sustentada pelo Decreto nº 5.626/05 (Brasil, 2005) e a educação inclusiva orientada pela PNEEPEI (Brasil, 2008). As duas compreensões de educação vêm a escolarização do surdo de formas diferentes, dando prioridade de um lado a escolarização e do outro a inserção do aluno surdo na escola.

É necessário compreender, inicialmente, a diferença entre escolas e classes específicas para surdos e escola regular inclusiva. De acordo com Ramos e Hayashi (2018), as escolas ou classes específicas para surdos apresentam uma concepção linguística e sociocultural, em que a língua de sinais é utilizada como língua de instrução e interação, a primeira língua do surdo e a língua portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua. Nessa concepção de escola, a cultura surda é priorizada e os professores são bilíngues.

Por sua vez, na escola regular inclusiva os alunos surdos compartilham a mesma classe com alunos ouvintes, a língua de interação é o português e é necessário a presença de intérpretes de Libras/língua portuguesa para auxílio da comunicação. Para Ramos e Hayashi (2018, p. 251), na escola regular inclusiva:

[...] há alunos surdos matriculados juntamente com alunos ouvintes em turmas comuns, cuja língua de instrução e interação é a língua portuguesa, falada e escrita, e, por essa razão demanda a presença de tradutores/intérpretes de Libras/língua portuguesa [...], além da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As escolas bilíngues para surdos têm como finalidade promover metodologias e pedagogia visual/surda, a fim de desenvolver aprendizagens, bem como o respeito e uso da língua de sinais, cultura e identidade surda (Henrique, 2021). Nas escolas bilíngues, a língua majoritária utilizada é a Libras, havendo uma comunicação maior entre os alunos, professores e demais profissionais da educação, também há uma significação e apropriação maior dos conteúdos escolares pelo aluno surdo.

Esta proposta dá um grande contributo para o desenvolvimento das crianças surdas ao reconhecer a língua de sinais como primeira língua e como intermediária da segunda língua, o português. Para Vieira e Molina (2018) o

bilinguismo é muito mais do que apenas a exposição a duas línguas: faz parte de um projeto maior que visa capacitar as pessoas surdas e permitir que as escolas desempenhem um papel na construção do conhecimento e na capacitação dos alunos.

Como descrito por Nunes *et al.* (2015, p. 542) “a escola bilíngue seria o espaço de socialização, de construção de uma identidade positivada, de acesso ao conhecimento e uma comunicação significativa para os que costumeiramente são “sem-lugar”. Nesse contexto, a educação bilíngue encontra-se em um espaço não segregador, que permite aos alunos com surdez a valorização de sua identidade, de modo que possam ser representados.

O autor complementa que esta abordagem educacional é vista pelos seus defensores como uma “salvadora da pátria” capaz de amenizar as dificuldades escolares dos alunos surdos, principalmente no aprendizado do português em sala de aula, sem abdicar da oportunidade de também se inserir em um grupo de pessoas ouvintes. Desse modo, a educação bilíngue conta com recursos, materiais e métodos pensados especificamente para o seu público-alvo: os surdos.

De acordo com Fernandes (2006), a educação inclusiva tem como principal objetivo trazer todo alunado excluído/segregado para a escola regular, tendo como motivação a integração e diversidade desse público. Há, ainda, o argumento de que essa inclusão propicia um crescimento intelectual, relacional e humano aos alunos.

Nessa concepção, todos os grupos minoritários excluídos que não tiveram acesso à educação ou que possuem dificuldades de aprendizagem, deveriam ser considerados pela inclusão. Contudo, para Bentes e Hayashi (2013), a legislação brasileira adotou o termo inclusão apenas para as pessoas com deficiência, para o público alvo da educação especial. Em termos legais, as pessoas surdas tem o direito a uma educação inclusiva, que envolve uma série de mudanças no meio organizacional escolar para permitir o acesso e participação desses sujeitos, portanto, a escola deve se modificar para atender as especificidades dos alunos (Mittler, 2003).

Greff e Medeiros (2012) dizem que a inclusão educacional surgiu como uma oportunidade de reposicionamento, aproximar os estudantes surdos dos ouvintes e oferecer momentos de convivência para reduzir os estranhamentos nos ambientes escolares. Nesse sentido, as situações vivenciadas na escola influenciam muito no estilo de vida do aluno surdo e nas suas atividades na sociedade em que vive. Tais reflexões nos remetem que esse reposicionamento pode não ser satisfatório quando não há modificações de todo o sistema educacional e social.

Quando os estudantes surdos são incorporados na sala de aula regular, composta principalmente por alunos e professores ouvintes que se comunicam por meio de uma língua oral, percebe-se que essa dinâmica linguística impacta diretamente nas possibilidades de interação, comunicação e no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes. Oliveira cita Franco quando constata que a escola que pratica a inclusão é vista como um local de:

[...] consenso, de tolerância para com os diferentes. A experiência escolar cotidiana, ao lado dos colegas normais seria, assim, vista como um elemento integrador. É como se para esses alunos fosse mais importante a convivência com os colegas normais do que a própria aquisição do conhecimento mínimo necessário para a sua, aí sim,

possibilidade de inserção social (Franco *apud* Oliveira *et al.*, 2015, p. 891).

Um ponto a ser destacado é que nas escolas inclusivas da rede regular de ensino, a inclusão dos estudantes surdos é viabilizada por meio de um intérprete. Oliveira *et al.* (2015) revela que esse especialista é responsável por traduzir para a língua de sinais o conteúdo apresentado pelo professor e auxiliar na comunicação do aluno surdo. Assim, o docente ministra os conteúdos para os alunos ouvintes, contando que o intérprete faça o seu trabalho para que esses alunos sejam incluídos.

Com base nesses princípios, Greff e Medeiros (2012) afirmam que mesmo que haja a presença de um intérprete, é importante que o professor pelo menos conheça o básico da língua de sinais para iniciar uma conversa com os alunos surdos em casos de dúvidas, além de outras trocas importantes para o processo de escolarização. “Na hora das dúvidas, de questões, espera-se que o professor possa atender diretamente ao aluno surdo, pedindo ajuda ao intérprete apenas se necessário” (Lacerda, 2009, p. 36).

O papel do intérprete de língua de sinais na sala de aula não se resume apenas a intermediar a comunicação entre educador e estudante, assim como o professor não se restringe a repassar os conteúdos escolares, vai além e envolve uma parceria responsável. É crucial estabelecer uma colaboração mútua entre os profissionais para assegurar que ambos cooperem em prol do desenvolvimento educacional do aluno surdo, entendendo que um necessita do auxílio do outro.

Por fim, é necessário pensar a educação inclusiva e a educação bilíngue de forma unilateral, de modo que percorram os mesmos caminhos e tenham os mesmos objetivos. Que busquem as duas máximas da escolarização de pessoas surdas: a aprendizagem significativa e apropriação dos saberes, bem como a socialização com seus pares e com educandos ouvintes. Nesse sentido, busca-se pensar em uma educação bilíngue inclusiva para surdos, que contemple todas as suas necessidades acadêmicas e sociais, sem dissociá-las.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A presente pesquisa buscou elucidar como acontece na prática o processo de inclusão de alunos surdos nas classes regulares de ensino. Com base no aprofundamento teórico, constatou-se que a inclusão é uma política pública que apresenta algumas inconsistências ao incluir o aluno surdo de modo integral no ambiente escolar. Essa inclusão aplicada pelo sistema educacional se limita apenas ao ato de inseri-los em uma classe de maioria ouvinte, o que prejudica tanto a alfabetização quanto o letramento visual desses estudantes.

O processo de inclusão propõe a valorização da diferença a fim de melhorar a qualidade da resposta educativa e oferecer um ensino igualitário a todos. No entanto, acaba por produzir experiências de aprendizagem muito distintas, que em nada corresponde com as características de cada aluno. As demandas nem sempre são atendidas de maneira satisfatória, como ocorre com o aluno surdo que, ao ser introduzido na rede regular, se adapta a um ambiente linguístico completamente distinto, o que afeta diretamente as oportunidades de interação, comunicação e, sobretudo, o processo de ensino-aprendizagem.

Não omitimos o fato de que a inclusão foi um passo importante para o direito à educação dos surdos. Ao fazer uma reparação histórica, antes do

surgimento desta política pública, a pessoa surda passou por diversas repressões que o impedia de estar inserido dentro de um contexto educativo. Apesar de reconhecer as contribuições advindas da inclusão, nas circunstâncias atuais a mesma apresenta limitações evidentes. Proporcionar o convívio com pessoas ouvintes e a presença de um intérprete de língua de sinais não é suficiente. Haveria de implementar metodologias, práticas e um currículo diferenciado em todo o ambiente escolar que envolvessem a capacitação desses estudantes na interpretação dos conhecimentos, comunicação e construção de uma identidade surda.

No decorrer deste estudo, foi considerado pensar em uma educação bilíngue como forma de ensino, defendida pela própria comunidade surda pela valorização, respeito e representação de sua cultura. Isso ocorre devido ao uso da Libras como língua majoritária, assim como métodos exclusivos para os educandos surdos, oportunizando-os à uma alfabetização de qualidade e letramento visual. Embora seja um tipo de instrução relativamente recente, a busca por uma educação que suprisse completamente as necessidades dos surdos já era longa.

Entretanto, é atribuído à educação bilíngue para pessoas surdas diversas críticas, fundadas na ideia de que esses sujeitos seriam, nessa perspectiva de educação, segregados e excluídos do convívio com os ouvintes. A educação bilíngue ainda é uma utopia no Brasil, mesmo com leis que assegurem essa modalidade de ensino, na prática, é inviabilizada no contexto educacional.

Desse modo, seria necessário pensar e organizar uma educação inclusiva bilíngue, que assegurasse aos educandos surdos o convívio com seus pares, com a língua de instrução e comunicação em Libras, metodologias e currículo pensados e adaptados às suas necessidades. Além de possibilitar o convívio e interação com professores e educandos ouvintes, com os cenários de inclusão, sem perder a sua identidade. Compreendendo que essas duas máximas são de suma importância para a construção do sujeito surdo, bem como da garantia de seus direitos constitucionais.

REFERÊNCIAS

ASPILICUETA, P.; *et al.* A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. **Revista Brasileira de Educação Especial**. V.19, n.3, 2013, p. 395-410.

BENTES, J. A. O.; HAYASHI, M. C. P. I. **Normalidade e disnormalidade: formas do trabalho docente na educação de surdos**. Campina Grande: EDUEPB, 2013.

BREITENBACH, F.V; HONNEF, C.; COSTAS, F. A.T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.24, n.90, abr. jun. 2016, p. 356-379

BRASIL, [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/12059> Acesso em 18 de fev. de 2024

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura**. LDB – Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/600653> Acesso em 18 de fev. de 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias Acesso em 18 de fev. de 2024

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, 25 de abril de 2002.

BRASIL. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Secretaria Especial dos Direitos Humanos**. Brasília: set. de 2007.

BRASIL, 2008. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** - PNEEPEI/MEC. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. **Súmula: política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação e Cultura. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 75, p.269-273, maio/ago, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 ago. 2009, p.3.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015-2018/2015/lei/I13146.htm> Acesso em: 03 de jan. de 2024.

COELHO, Kátia Solange. **Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS**. Indaial: Uniasselvi, 2012.

CARDOSO, Israel Gonçalves. Conhecendo, analisando e identificando que melhor terminologia representa a classe social que não escuta. **Revista Cadernos da Pedagogia**, v.15, n. 32, 2021, p. 243-252.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Tailândia, 1990.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. Curitiba: 2. ed. Ibepex, 2011.

FRANCO, M. currículo & emancipação. In SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 213-224.

GUARINELLO, A. C.; *et al.* A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**. V.12, n.3, 2006, p.317-330.

GRAFF, Patrícia; MEDEIROS, Daniela. Espaços de partilha: a inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino. **Revista de Educação do Ideau**. v.7, n.16. Jul/Dez, 2012.

LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência. **Revista Cadernos Cedes**. Campinas vol.26, n. 69-184. 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa; Instituto Piaget. 1992.

LIRA, K. F. S.; DIODATO, J. R.; MARANHÃO, I. L. **Percepção de estudantes surdos/as sobre as políticas de inclusão na educação básica e superior**. Revista Educação, Artes e Inclusão, Vol. 15, Nº 1, Jan./Mar. p.166-194, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815012019166>

LOCKMANN, Kamila. KLEIN, Rejane Ramos. A clinalização da existência: problematizações e atualizações acerca do olhar médico sobre o público da educação especial. **Revista Educação Unisinos**. V. 27, 2023.

LODE, A.C.B.; PELUSO, L. Reflexões acerca da presença de intérpretes de língua de sinais nos anos iniciais de escolarização. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, 13(3): 123-141, 2018.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação de surdos e proposta bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 41, n. 3, jul./set, 2016, p. 713-729.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MUSSATO, Michelle Sousa. **O que é ser índio sendo surdo? Um olhar transdisciplinar**. Campo Grande: Editora UFMS, 2021.

NUNES, Sylvia. *et al.* Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues?. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v.19, n.3, Set./Dez., 2015.

OLIVEIRA, Verônica. *et al.* Educação dos surdos: escola inclusiva versus escola bilíngue. **Revista de Educação**. v. 10, n. 20, Jul/ Dez, 2015, p. 887-896.

RAMOS, D.M.; HAYASHI, M.C.P.I. O lugar da educação para surdos nas dissertações e teses. **Revista Brasileira de Educação Especial**. V.24, n.2, Abr-Jun, 2018, p. 247-260.

RAMOS, C. R. **Olhar surdo: orientações iniciais para estudantes de Libras**. 1 ed. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2014.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, Mai-Ago 2003, vol.19 n.2, p.173-176.

SILVA, Edvaldo Feliciano. **O percurso do surdo na história e a necessidade da libras para a inclusão dos sujeitos na escola**. **Anais III JOIN / Edição Brasil**, Campina Grande: Realize Editora, 2017.

SILVEIRA, Joseane Novaes da. **Inclusão de alunos surdos no ensino regular**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

SKILIAR, C. A. **Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 1. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SOUZA, Pedro Paulo Ubarana De. Educação de surdos no Brasil: uma narrativa histórica. **Anais V CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2018.

SOUTO, M. T.; LIMA, B. S.; PEREIRA, E. D.; FARIAS, G. G. **Educação inclusiva no brasil contexto histórico e contemporaneidade**. Campina Grande: Realize Editora, 2014.

STROBEL, K. L. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História**, 2008, 176 p. *Tese de Doutorado* (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TEIXEIRA, Maria Lopes. **A inclusão escolar para alunos surdos: desafios e perspectivas**. Instituto Federal da Paraíba, Patos, 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve: Revista Semestral Autogestionária do Nu-Sol**. (20), 2001, p. 121-135.

VIEIRA, C.R.; MOLINA, K. S. M. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, 2018, v.44.

O PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Cinthia do Carmo Gonçalves, Jaqueline da Penha Gueler Ribeiro, Aline de Menezes Bregonci

Resumo: Este estudo visa identificar o papel do profissional de apoio à inclusão escolar por meio de uma análise detalhada das pesquisas existentes sobre o tema. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa com revisão sistemática da literatura, abrangendo seis trabalhos relevantes na área, divididos em dois eixos: a análise das normativas legais e a discussão das problemáticas enfrentadas pelos profissionais de apoio à inclusão escolar. Os resultados evidenciaram que, embora as funções do profissional de apoio à inclusão escolar não abranjam questões didático-pedagógicas, a falta de nitidez nas normativas leva esses profissionais a assumirem papéis destinados a professores especializados, resultando na precarização da implementação da política de educação especial. Desta forma, esta pesquisa enfatizou a importância de uma legislação objetiva que delimite as funções do profissional de apoio à inclusão escolar, normatizando suas atribuições e definindo as formações mínimas necessárias para o desempenho adequado do trabalho.

Palavras-chave: Educação especial. Profissional de apoio à inclusão escolar. Políticas educacionais.

C. C. Gonçalves (). Universidade Federal do Espírito Santo. Alegre, ES, Brasil.

J. P. G. Ribeiro (). Universidade Federal do Espírito Santo. Alegre, ES, Brasil.

A. M. Bregonci (). Universidade Federal do Espírito Santo. Alegre, ES, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A educação especial, como modalidade da educação escolar, é definida como uma proposta pedagógica que assegura aos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) recursos e serviços especializados que apoiam, complementam e suplementam a educação regular, promovendo seu desenvolvimento (Brasil, 2001).

A inclusão do PAEE implica em ir além da matrícula no contexto escolar, mas envolve reconhecer as diferenças e oportunizar adequadas condições de permanência e acesso ao ensino sistematizado (Capellini; Zerbato, 2019). Efetivar uma política de educação especial requer a implementação de diferentes formas de apoio escolar ao PAEE (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014) e demanda a reorganização estrutural e atitudinal da escola regular de ensino.

Ao longo das últimas décadas, observou-se as tentativas do ordenamento jurídico brasileiro de implementar políticas de educação especial na perspectiva inclusiva na rede regular de ensino. Pesquisas apontam inúmeros aspectos que dificultam o desenvolvimento efetivo dessas políticas, como a falta de investimento público, contratação inadequada de profissionais especializados e a ausência de formação continuada (Mendes, 2010; Jannuzzi, 2012; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014; Capellini; Zerbato, 2019).

Nesse movimento de oferta do ensino regular para o PAEE, é necessário entender que alguns desses estudantes possuem necessidades específicas que abrange cuidados relacionados à higiene, alimentação e ao deslocamento (Costa; Vilaronga, 2022).

Concordamos com Nascimento (2013) ao afirmar que as noções de cuidado em situações de comprometimento físico não devem caracterizar a negação do direito ao aprendizado. Diante disso, surgem novas demandas políticas que envolvem a educação especial e, assim, o profissional de apoio à inclusão escolar para o PAEE vem ganhando destaque no contexto escolar (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Por ser uma figura relativamente nova na implementação das políticas de educação especial, torna-se necessário entender e refletir sobre o papel atribuído e desempenhado por esse profissional, para que assim seja intensificado o debate que reafirme e oriente de forma qualificada sua função.

Frente ao exposto, esta pesquisa visa identificar o papel do profissional de apoio à inclusão escolar por meio de uma análise detalhada das pesquisas existentes sobre o tema.

Destacamos que na literatura, encontramos diferentes nomenclaturas referentes a esse profissional, por isso, decidimos definir “profissional de apoio à inclusão escolar” como padrão em nossa escrita. Além disso, durante nosso percurso de análise, iremos nos apoiar na teoria da pedagogia histórico-crítica, fundamentada por Saviani (2017; 2019; 2021). Essa teoria tem como perspectiva uma pedagogia revolucionária, que busque atender à exigência da própria educação escolar, a mediação entre a cultura e o desenvolvimento humano (Padilha; Silva, 2020).

Saviani (2019; 2021) defende a educação sistematizada como um instrumento de socialização do conhecimento historicamente construído pelos homens e entende a escola como o um local privilegiado para propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitem a todos o acesso à cultura letrada, sem excluir os estudantes PAEE.

METODOLOGIA

O estudo em questão adota a abordagem qualitativa, uma vez que busca aprofundar-se em um fenômeno complexo, neste caso o profissional de apoio à inclusão escolar, que é

caracterizado por interpretações e significados sociais (Chizzotti, 2003). Nesse sentido, a abordagem qualitativa se concentra no universo subjetivo dos significados (Minayo, 2009).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, realizamos uma revisão de literatura científica sobre o profissional de apoio que atua na educação especial. Echer (2001) afirma que a revisão de literatura possibilita orientar e reorientar os conhecimentos, além de colocar os autores para dialogarem com outros pesquisadores. Todavia, a procura dos trabalhos precisa ser sistematizada e adotar estratégias que irão auxiliar o pesquisador na seleção de trabalhos condizentes com seu objeto de pesquisa.

A busca por pesquisas foi centrada nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Scientific Electronic Library Online¹ - Brasil (SciELO). Delimitamos os descritores “profissional de apoio” e “educação especial”, e o critério de seleção foram estudos que abordassem, de alguma forma, o profissional de apoio atuante na educação especial.

Inicialmente, realizamos o mapeamento dos títulos e, em seguida, analisamos os resumos e as palavras-chave para confirmar se o estudo tinha elementos para contribuir no alcance do objetivo presente nesta pesquisa, conforme orienta Echer (2001).

Na CAPES, identificamos oito estudos; contudo, um estava duplicado e um não estava alinhado com o objetivo da nossa pesquisa, resultando em seis estudos. No portal SciELO, encontramos dois estudos que já haviam sido selecionados anteriormente. Finalizamos a busca com um total de seis pesquisas.

A seguir, apresentamos um quadro detalhando os títulos, autores e locais de publicação em ordem crescente de publicação:

Quadro 1 – Descrição das pesquisas selecionadas

Título	Autores	Local de publicação	Ano
O profissional de apoio e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial	Denise Macedo ZILLOTTO Amanda BURCHERT	Revista Roteiro	2020
A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos	Giovani Ferreira BEZERRA	Revista Brasileira de Educação Especial	2020
Papéis dos profissionais de apoio escolar na educação infantil em um município do Pará	Juliane Dayrle Vasconcelos da COSTA Carla Ariela Rios VILARONGA	Revista Zero-a-Seis	2022
Políticas de inclusão escolar: quais os direcionamentos para o apoio pedagógico no contexto brasileiro?	Mônica Grazieli MARQUET Carla Maciel da SILVA Claudio Roberto BAPTISTA	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2022

¹ Traduzido para o português “Biblioteca Eletrônica Científica Online” (Tradução nossa).

O modelo social da deficiência e as decisões do TJ/SP: análise a partir de demandas por profissional de apoio	Renata Flores TIBYRIÇÁ Enicéia Gonçalves MENDES	Revista Brasileira de Educação Especial	2023
Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional?	Mariana Moraes LOPES Enicéia Gonçalves MENDES	Revista Brasileira de Educação	2023

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Diante do Quadro 1, observamos que o número de pesquisas sobre o tema foi inferior ao esperado. Além disso, os anos de publicação dessas pesquisas revelam que as discussões acerca do profissional de apoio à inclusão escolar ainda são recentes.

Essas constatações ressaltam a necessidade de mais estudos na área, a fim de intensificar os debates que consolidam definições políticas e legais para esse profissional. Para a análise dos dados obtidos por meio dessas pesquisas, seguimos os pressupostos da Análise de Conteúdo de Franco (2005), que permitiu uma interpretação aprofundada e sistemática dos textos selecionados, identificando as categorias e temas relevantes ao estudo.

DISCUSSÃO

Mediante a leitura das pesquisas selecionadas e o método de análise organizado por Franco (2005), foi possível identificar dois eixos de discussão. Iniciamos pelo aparato legal que determina o profissional de apoio à inclusão escolar e, a seguir, as problemáticas evidenciadas pelos pesquisadores.

O profissional de apoio à inclusão escolar nas normativas de educação especial

A política educacional é parte integrante das políticas públicas sociais e pode ser identificada como ações do Estado, implantadas pelo governo por meio de programas ou projetos voltados para a sociedade (Hofling, 2001; Kassar, 2022). Cury (2002; 2005) afirma que a educação escolar é uma dimensão fundamental para o exercício da cidadania, promovendo a participação de todos no contexto social, político e profissional. Nesse sentido, como um direito reconhecido e inegociável, a educação precisa ser garantida mediante lei de caráter nacional.

Entendemos ser importante que as pesquisas aqui selecionadas trazerem o aparato legal que envolve o profissional de apoio à inclusão escolar, pois evidencia uma ação do Estado para a efetivação da política de ensino ao PAEE. Por esse motivo, iremos apresentar as normativas trazidas pelas pesquisas, de forma a compreender a origem legal desse profissional e apreender como está estruturado e organizado nessas normativas da educação especial.

Assim, analisando as normativas da educação especial, percebemos que até o ano de 2008 o único profissional de suporte à educação especial era o professor especializado na área (Brasil, 2001). Em 2008, surgiu pela primeira vez a menção de um novo profissional de apoio à educação do PAEE, marcando o início de nossas análises.

O quadro a seguir sintetiza as normativas federais que abordam o profissional de apoio à inclusão escolar, o ano de divulgação, a nomenclatura atribuída ao profissional e a função do cargo.

Quadro 2 – Normativas que mencionam o profissional de apoio.

Normativa	Ano	Nomenclatura atribuída ao profissional de apoio à inclusão escolar	Função
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Cuidador ou monitor	Apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar
Resolução nº 04/2009 – MEC/CNE – Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica	2009	Outros profissionais da educação que atuem como apoio	Apoio principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção
Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010	2010	Profissional de apoio	Atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção
Lei nº 12.764/12	2012	Acompanhante especializado	Não delimita
Lei nº 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão (LBI)	2015	Profissional de apoio escolar	Exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares, excluídas as técnicas ou procedimentos de profissões legalmente estabelecidas

Fonte: Elaborado pelas autoras (Brasil, 2008; 2009; 2010; 2012; 2015).

Após a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), as matrículas de estudantes PAEE aumentaram significativamente (Ziliotto; Burchert, 2020), destacando a necessidade de reorganizar o espaço escolar para a implementação da política inclusiva (Bezerra, 2020).

Costa e Vilaronga (2022) evidenciam que esse movimento inclusivo nas escolas regulares demandou a presença de um profissional que atendesse as necessidades físicas dos estudantes PAEE. Assim, a PNEEPEI mencionou, pela primeira vez, um profissional nomeado como cuidador ou monitor para auxiliar os estudantes PAEE nas “[...] atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (Brasil, 2008, p.11).

Bezerra (2020) afirma que recorrer a um profissional de apoio à inclusão escolar, sem formação específica, se mostrou a tentativa mais viável e econômica para suprir a necessidade física dos estudantes PAEE.

Diante disso, ao analisarmos a função desses profissionais mediante as normativas do Quadro 2, percebemos que giram em torno de atividades auxiliares para as demandas mais básicas do cotidiano do estudante PAEE. Isto é, não engloba o pedagógico.

Em 2009, a Resolução nº 04/2009 (Brasil, 2009) legitimou a presença de outros profissionais de apoio à inclusão escolar, além do docente. De acordo com essa Resolução, as escolas regulares passaram a contratar esses profissionais, que receberam diversas nomenclaturas conforme a localidade, como monitor, mediador, cuidador, auxiliar e acompanhante (Bezerra, 2020; Tibyriçá e Mendes, 2023).

Concordamos com os pesquisadores ao afirmarem que essas diferentes nomenclaturas contribuíram para que houvesse divergência na interpretação legal do profissional de apoio e, por esse motivo, em 2010 o Ministério da Educação (MEC) divulgou a Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010 (Brasil, 2010) como tentativa de elucidar a função desse profissional. Além disso, a nota técnica especificou que não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades pedagógicas com o estudante PAEE (Brasil, 2010).

Posteriormente, em 2012, a Lei nº 12.764/12, conhecida como Lei de Proteção à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, introduziu o termo “acompanhante especializado” (Brasil, 2012). No entanto, Lopes e Mendes (2023) destacam que o texto legal é vago e não descreve de forma objetiva a atuação e o perfil desse profissional especializado. Além disso, a expressão “especializado” sugere uma formação específica que também não é explicitada (Lopes; Mendes, 2023).

Finalizando o aporte teórico legal que envolve o profissional de apoio à inclusão escolar, em 2015, a Lei nº 13.146/15 instituiu a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), prevendo a disposição obrigatória do profissional de apoio escolar, que deve auxiliar nas atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência, excluindo as técnicas ou procedimentos de profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015), como as tarefas pedagógicas.

De modo geral, convém destacar que nenhuma das normativas define nitidamente a formação necessária para a atuação como profissional de apoio. Essa ausência de objetividade nas diretrizes pode resultar em uma variação significativa na qualidade e eficácia do suporte oferecido aos estudantes PAEE. Sem uma formação adequada e específica, os profissionais de apoio à inclusão escolar podem não estar plenamente preparados para lidar com as diversas e complexas necessidades dos alunos, o que pode comprometer o objetivo de uma educação inclusiva e de qualidade.

Além disso, a indefinição pode levar à desvalorização desses profissionais, tanto em termos de reconhecimento quanto de remuneração, afetando negativamente a sua motivação e desempenho. Portanto, é fundamental que as políticas educacionais evoluam para incluir diretrizes mais precisas sobre a formação e qualificação dos profissionais de apoio à inclusão escolar, garantindo que estejam bem-preparados para desempenhar suas funções e contribuir efetivamente para a inclusão escolar.

Desta forma, diante das normativas abordadas, tendo por base as pesquisas analisadas, foi possível perceber algumas lacunas ainda presentes sobre o profissional de apoio à inclusão escolar. Por esse motivo, a seguir, abordaremos as problemáticas evidenciadas pelos pesquisadores nas práticas cotidianas desses profissionais e as possíveis soluções para melhorar a eficácia da inclusão escolar.

A problemática que envolve o profissional de apoio

Conforme evidenciado no subtópico anterior, as normativas que abordam sobre o profissional de apoio à inclusão escolar não definem explicitamente sua função e a atribuição, e até apresentam divergências entre si. Isso fica evidente nas variadas nomenclaturas utilizadas para se referir a esse profissional.

Essas divergências contribuem para que a implementação prática do profissional de apoio à inclusão escolar cause confusão sobre as atividades que lhe cabem (Tibyriçá; Mendes, 2023). Além disso, permite que Estados e Municípios interpretem as normativas e organizem o trabalho do profissional de apoio à inclusão escolar de acordo com a realidade local (Costa; Vilaronga, 2022; Marquet; Silva; Baptista, 2022).

Bezerra (2020) alerta para a falta de uniformidade quanto à formação exigida para o profissional de apoio à inclusão escolar frente às legislações, apontando que isso pode levar à contratação de estagiários de cursos de licenciatura para desempenhar funções que exigem experiência e formação específicas. Esta lacuna torna questionável o uso da palavra “profissional”, uma vez que muitas vezes se refere a estudantes em formação, sem o respaldo adequado para assumir responsabilidades que incluem atividades pedagógicas (Bezerra, 2020).

Frente a esse desafio, as pesquisas analisadas evidenciaram que o profissional de apoio à inclusão escolar, por vezes, é o único responsabilizado pelo estudante PAEE. Com isso, mesmo que as normativas afirmam que as atribuições do profissional de apoio não envolvem o pedagógico, é comum que seja delegado a esses profissionais o papel de conduzir a escolarização do PAEE, seja na reprodução das atividades que estão sendo aplicadas pelo professor regente ao resto da turma ou até mesmo no planejamento de atividades diferenciadas.

Ou seja, as pesquisas mostram que mesmo sem formação docente, o profissional de apoio à inclusão escolar assume atribuições que são exclusivas dos professores.

Nesse sentido, pesquisadores como Diniz (2007), Picollo e Mendes (2022), Melo, Guimarães e Lievore (2023) alertam que essa ação pode estar sendo utilizada como mecanismo de barateamento da educação especial. Entendemos que a transferência de responsabilidade do processo de ensino do PAEE resulta em um ensino fragmentado e sem embasamento.

É importante destacar que, conforme diz Saviani (2017; 2019), esse movimento de barateamento da educação especial evidencia a ação capitalista incidindo sobre a escola, como forma de manter um ensino pautado apenas na formação de mão de obra. Podendo, assim, manter sua hegemonia.

Percebemos que a falta de um ordenamento jurídico voltado para o profissional de apoio à inclusão escolar influencia diretamente no ensino ofertado ao PAEE. Tibyriçá e Mendes (2023) relacionam essa precariedade ao conceito de deficiência adotado socialmente em nosso país.

Diniz (2007), Picollo, Mendes (2022), Tibyriçá, Mendes (2023), Melo, Guimarães e Lievore (2023) afirmam que a deficiência ainda é vista como uma tragédia pessoal, o que implica em serviços de cunho assistencialistas, como modo de evitar a deficiência ou até mesmo criar ferramentas para tratá-la ou curá-la.

Para romper essa visão, os pesquisadores defendem que o modelo social da deficiência precisa ser contraposto ao modelo médico dominante e que a não participação das pessoas com deficiência na sociedade em geral, como em escolas e no trabalho,

[...] não deve ser refletida a partir dos impedimentos provocados pela lesão, mas a partir da identificação das barreiras sociais, comunicacionais, físicas e atitudinais, que limitam a expressão de suas potencialidades, nesse sentido, a lesão, compreendida como condição

biológica, deve ser distinguida da deficiência, que é uma construção social (Melo; Guimarães; Lievore, 2023, p. 80).

Nesse processo, ao considerar o processo educacional, o saber médico se torna o protagonista e o profissional de apoio à inclusão escolar emerge como uma solução prática e econômica para tratar o estudante que foge dos padrões de normalidade estabelecidos socialmente, por meio de um único apoio que pode controlar e disciplinar esse estudante (Tibyriçá; Mendes, 2023).

Entendemos que a falta de regulamentação do profissional de apoio à inclusão escolar aliada à supremacia do saber médico no campo pedagógico desconsidera a diversidade humana e o aspecto social que envolve a deficiência, assim, impede a participação do PAEE em igualdade de condições.

Além disso, as pesquisas apontam que a indefinição legal sobre o profissional de apoio à inclusão escolar e a confusão quanto à sua função disseminam erroneamente a ideia de que todas as demandas da classe comum estão sendo atendidas conforme os critérios legais e pedagógicos.

Assim, o Estado deixa de investir em profissionais qualificados e recorre ao profissional de apoio à inclusão escolar sem formação específica, como forma de barateamento da educação especial (Bezerra, 2020).

De acordo com Bezerra (2020, p. 679),

Em vez de se garantir o direito à educação escolar do PAEE e o atendimento de suas necessidades específicas de aprendizagem e desenvolvimento, o que se observa é a mera acomodação da diferença na escola, com o estagiário/profissional de apoio se convertendo em um tutor particular e exclusivo do estudante PAEE, com o papel de a este vigiar e controlar para não perturbar a sala de aula, que continua sendo vista pela óptica da homogeneidade.

Portanto, é importante que se avance na promoção de políticas educacionais que não apenas reconheçam as necessidades específicas dos estudantes PAEE, mas que também garantam a sua efetiva inclusão e participação na escola. Isso requer não apenas uma revisão das normativas existentes para proporcionar consistência na atuação do profissional de apoio, mas também um compromisso renovado com uma abordagem pedagógica inclusiva que valorize e respeite a diversidade como um princípio fundamental da educação.

Desta forma, os desafios enfrentados pelo profissional de apoio à inclusão escolar refletem não apenas a ausência de definições objetivas e uniformes em normativas, mas também a perpetuação de práticas que comprometem o direito à educação equitativa e inclusiva para os estudantes com deficiência. A falta de regulamentação adequada e a predominância do paradigma médico sobre o pedagógico contribuem para um cenário onde a diversidade é mal compreendida e mal atendida nas escolas.

Portanto, é essencial que sejam implementadas políticas que não apenas reconheçam, mas que também promovam a plena participação dos alunos com deficiência, assegurando-lhes o acesso a um ensino de qualidade que respeite suas individualidades e potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo identificar o papel do profissional de apoio à inclusão escolar por meio de uma análise detalhada das pesquisas existentes sobre o tema. A relevância deste estudo está na necessidade de compreender como as normativas e práticas atuais impactam diretamente a efetividade da educação inclusiva. Sendo um tema

relativamente novo no campo da educação especial, esta pesquisa revisita as normativas referentes ao profissional de apoio à inclusão escolar E, o que foi essencial para entender o ideal preconizado pela legislação e relacioná-lo com a realidade observada pelos pesquisadores.

Considerando os documentos oficiais, percebemos que o profissional de apoio à inclusão escolar possui funções específicas que não abrangem questões didático-pedagógicas. No entanto, devido à falta de nitidez das normativas, as pesquisas demonstraram que o profissional de apoio à inclusão escolar frequentemente assume papéis que deveriam ser desempenhados por professores especializados, o que pode ser visto como uma precarização da implementação da política de educação especial.

É importante ressaltar que esta discussão não busca negar a relevância do profissional de apoio à inclusão escolar, mas sim evidenciar que este profissional não deve ser confundido com o professor do estudante PAEE. Portanto, consideramos fundamental uma legislação explícita que delimite de forma objetiva as funções desse profissional, normatizando suas atribuições e definindo as formações mínimas necessárias para a execução do trabalho.

As contribuições deste estudo para o contexto escolar residem na identificação das lacunas existentes nas normativas e práticas atuais, sugerindo a necessidade urgente de revisão e uniformização das políticas educacionais voltadas para a inclusão. Além disso, destacam-se as implicações práticas deste estudo ao evidenciar a importância de uma formação adequada e contínua para os profissionais de apoio à inclusão escolar, visando assegurar um suporte efetivo e qualificado aos estudantes com deficiência.

Desta forma, concluímos que, para alcançar uma educação inclusiva verdadeiramente eficaz, é essencial que as políticas educacionais sejam revisadas e atualizadas, garantindo que os profissionais de apoio à inclusão escolar sejam devidamente capacitados, com funções definidas.

Entendemos que esse movimento frente ao profissional de apoio à inclusão escolar, poderá ser uma importante ferramenta para assegurar um ambiente educacional que atenda plenamente às necessidades de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, G. F. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.26, n.04, p.673-688, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/>. Acesso em: 10 mai. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Departamento de Políticas de Educação Especial. Nota Técnica n. 19, de 08 de dezembro de 2010. **Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino**. Brasília, 2010.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, 2012.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ENSINO COLABORATIVO?**. São Paulo: Edicon, 2019.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v.16, n.2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2024.

COSTA, J. D. V.; VILARONGA, C. A. R. Papéis dos profissionais de apoio escolar na educação infantil em um município do Pará. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v.24, n. especial, p. 769-793, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/83574>. Acesso em: 10 mai. 2024.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v.116, p.245-262, 2002.

CURY, C. R. J. Educação nas Constituintes Brasileiras. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005, p.19-29.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

ECHER, I. C. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **Revista gaúcha de enfermagem**, Porto Alegre, v.22, n.2, p. 5-20, 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/23470>. Acesso em: 13 mai. 2024.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005.

HOFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, n.55, p.30-41, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?lang=pt>. Acesso em: 12 mai. 2024.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KASSAR, M. C. M. Debates para uma (des)construção da política de educação especial no Brasil. **Revista Educação Especial**, v.35, p.1-29, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 11 mai. 2024.

LOPES, M. M.; MENDES, E. G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional?. **Revista Brasileira de Educação**, v.28, , p.1-24, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yqP8xC4sNCMRTRRqJXPBw8w/?lang=pt#>. Acesso em: 10 mai. 2024.

- MARQUET, M. G.; SILVA, C. M.; BAPTISTA, C. R. Políticas de inclusão escolar: quais os direcionamentos para o apoio pedagógico no contexto brasileiro?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.17, n.3, p.1577-1595, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15835>. Acesso em: 10 mai. 2024.
- MELO, D. C. F.; GUIMARÃES, D. N.; LIEVORE, P. T. M. Gramsci: uma pessoa com deficiência nesse “mundo grande, complicado e terrível”. **PRÁXIS e Hegemonia Popular**, v.8, n.12, p. 71-92, 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/14352>. Acesso em: 12 mai. 2024.
- MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010.
- MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.
- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2009, p. 9-29.
- PADILHA, A. M. L.; SILVA, R. H. R.. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v.1, n.esp., p. 103-125, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8291>. Acesso em: 10 mai. 2024.
- PICOLLO, G. M.; MENDES, E. G.; Maio de 68 e o modelo social da deficiência: notas sobre protagonismo e ativismo social. **Revista Educação Especial**, v.35, p.1-21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65328>. Acesso em: 10 mai. 2024.
- NASCIMENTO, A. P. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões**. 2013. 227 f. Dissertação. (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.
- SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2017.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.
- TIBYRIÇÁ, R. F.; MENDES, E. G. O modelo social da deficiência e as decisões do TJ/SP: análise a partir de demandas por profissional de apoio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v.29, n.03, p.1-20, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B9rzHsY8tZCrtySqSFYMSfw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2024.
- ZILIOTTO, D. M.; BURCHERT, A. O profissional de apoio e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial. **Roteiro**, Joaçaba, v.45, p.1-24, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v45/2177-6059-roteiro-45-e21096.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2024.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA X BARREIRAS ATITUDINAIS

Valmara Pordeus de Oliveira Fernandes

Resumo: O presente estudo visa compreender os impactos que as barreiras atitudinais trazem ao processo de inclusão para os estudantes com deficiência. Em particular, faz um recorte para a necessidade de compreender os impactos que as barreiras atitudinais trazem ao processo de inclusão para os estudantes com deficiência visual no IFRN. São estudantes já acompanhados pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE/CAL/IFRN. Além da pesquisa documental e bibliográfica, foi realizada pesquisa de campo, na qual foi utilizada como técnica entrevista do tipo semiestruturada. Diante dos desafios das barreiras, especialmente das atitudinais, é fundamental a capacitação permanente dos educadores para o desenvolvimento de ações que venham subsidiar um processo ensino-aprendizagem que reconheça a diversidade humana, que aponte estratégias de trabalho viáveis e inclusivas dentro da realidade de cada estudante e de cada educador. A eliminação dessas barreiras vai depender de um esforço coletivo, para além da legislação existente.

Palavras-chave: Barreiras atitudinais. Deficiência visual. Inclusão.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo projeto e temática surgiu a partir da atuação como assistente social no NAPNE desde 2010 nos campi do IFRN (Ipanguaçu, Canguaretama e Natal – Cidade Alta), assim como também, a partir dos estudos na especialização em educação inclusiva pelo IFRN.

Durante esse tempo, nos atendimentos aos estudantes com deficiência, especialmente os alunos cegos, temos identificado situações de sofrimento desencadeadas por atitudes de preconceito, situações de desrespeito e de desconhecimento em relação aos direitos das pessoas com deficiência, dentre outras situações que impactam no processo de inclusão eficiente.

São situações que parecem pontuais, porque são na maioria veladas e, por isso, às vezes pouco compreensíveis até pelas pessoas com deficiência, mas que trazem prejuízos ao processo educacional e de vida desses sujeitos. Em se tratando das barreiras atitudinais presentes no contexto educacional, existem estudos que apontam os impactos trazidos aos estudantes com deficiência, porém, não identificamos um trabalho, no IFRN, que proponha e discuta os obstáculos que essas barreiras impõem para garantir e efetivar a inclusão social.

É nesse sentido que esse estudo se propõe a trazer para os profissionais da educação, especialmente do IFRN, subsídios para reflexões acerca da inclusão nesse espaço sócio ocupacional. Como também, será importante e relevante, para os estudantes com deficiência visual, dentre outros, pois nos dispomos a estudar como as barreiras atitudinais dificultam o processo de inclusão social, se tornando intransponíveis para garantia dos direitos humanos.

Espera-se que o referido estudo produza novos conhecimentos acerca da educação, principalmente da inclusão em contextos educacionais, e que contribua para fortalecer os sujeitos envolvidos, como também, possibilitar e reduzir situações de exclusão nesse cenário tão propício para assegurar direitos sociais, como é o caso da política de educação.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Profissional e Tecnológica – EPT é uma modalidade de educação prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2006), abrange os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Como prevê ainda a LDB, a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, como também, a educação básica no nível do ensino médio, na forma articulada de oferta e na forma subsequente.

No ano de 2008, após debates e discussões, ocorreu a publicação da Lei 11.892, que, no âmbito do Ministério da Educação, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais vieram apontar um novo modelo de educação profissional, estruturados a partir dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais. Nesse aspecto, os Institutos Federais, além de considerarem os conhecimentos técnicos e

tecnológicos, têm se consolidado como espaço onde a inclusão tem sido discutida e pautada como central na proposta educacional. Lima (2018, p. 39) aponta que, “as Instituições de Educação Profissional e Tecnológica constroem espaços inclusivos para além dos interesses do mercado de trabalho, contemplando a formação integral de todos os educandos”.

O Projeto Político-Pedagógico do IFRN (DANTAS; COSTA, 2012), construído coletivamente, vem reforçar a necessidade de um cenário fecundo para que ocorram práticas educativas livres de qualquer preconceito, qualquer desrespeito aos direitos humanos. Nesse aspecto, Ribeiro ressalta que “a educação concebida numa perspectiva inclusiva implica mudanças substanciais nas políticas e práticas educacionais” (RIBEIRO, 2016, p. 54). As políticas e práticas educacionais, devem proporcionar oportunidade de ensino e aprendizagem assegurando o direito à educação como preveem as legislações que defendem o compromisso e a luta por uma educação livre de qualquer forma de preconceito ou discriminação. Em relação as barreiras, conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), para fins de aplicação da lei, as barreiras se configuram como:

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas; b) barreiras arquitetônicas; c) barreiras nos transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação; e) barreiras atitudinais e f) barreiras tecnológicas.

O presente estudo se debruçará nas barreiras atitudinais por se compreender que a inclusão só será possível se a sociedade conseguir transpor tais barreiras, não desconsiderando o enfrentamento das demais, diante da complexidade de como são configuradas cada uma das barreiras. Sassaki (2010) afirma que as barreiras atitudinais têm dificultado significativamente o acesso e a permanência de alunos com deficiência nas instituições educacionais.

Em atendimentos realizados pelo Serviço Social, alguns estudantes cegos, acompanhados pelo NAPNE têm apresentado situações de tristeza, de incapacidade, de frustração, acompanhados de desestímulo pelos estudos, de “falta de amigos”. Nesses atendimentos, são evidenciadas diversas barreiras, entretanto, a que demonstra causar maior sofrimento a esses alunos são as barreiras de atitude. Guedes, pontua a necessidade de investigação das barreiras de atitude “deve-se ao entendimento de que tais barreiras potencializam a ação das demais (programáticas, arquitetônicas, metodológicas, comunicacionais, instrumentais) e também pela complexidade de sua natureza” (GUEDES, 2007, p. 24).

Da segregação à integração, passando pela década 1960, quando ocorre a unificação do ensino regular e ensino especial, as pessoas com deficiência, desde a antiguidade, passaram por diversas fases de sofrimento, conforme Ribeiro, “o processo de marginalização e exclusão social foi alimentado por diversas práticas sociais excludentes e visões negativas associadas à pessoa com deficiência” (RIBEIRO, 2016, p. 54). Os direitos desses sujeitos foram sendo deixados em segundo plano e a inclusão necessitada por eles estava longe de acontecer. Somente nos anos de 1990, especialmente com a Conferência Mundial de Educação para todos, que discutiu os princípios e fundamentos para a garantia de acesso e permanência das necessidades básicas de

aprendizagem de todas as pessoas, respeitando a singularidade de cada um, aconteceu um divisor de águas rumo à consolidação dos direitos.

Desse modo, as questões sobre educação especial e inclusiva começaram a aparecer, a se pensar e materializar em práticas pedagógicas capazes de conhecer e reconhecer os anseios e necessidades desses sujeitos. Especificamente nos anos 2000, na educação profissional, conforme aponta Reis:

Foi criado o Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para as pessoas com necessidades educacionais especiais - TEC NEP (BRASIL, 2000), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e da Secretaria de Educação Profissional (SETEC), que objetivava a ampliação da oferta de educação profissional e tecnológica para as pessoas com necessidades educacionais especiais. Visava também acompanhar estas pessoas durante seu percurso escolar até ingressarem no mundo produtivo, por meio da criação e implantação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) (REIS, 2017, p. 05).

Nesse acompanhamento realizado pela equipe do NAPNE no IFRN, vivencio, como assistente social, histórias de superação constante. Entretanto, presenciamos situações de sofrimento e angústia nas quais são evidenciadas as barreiras enfrentadas pelos deficientes visuais no cotidiano. No livro *Sopro no corpo: vive-se de sonhos*, de Queiroz (2005), o autor conta sua própria história e vai destacando as barreiras enfrentadas por ele durante sua experiência com a deficiência - aos 21 anos, fica cego em virtude de diabetes. Durante todo o processo o autor vai considerando e dando visibilidade à luta pela inclusão, os desafios impostos às pessoas com deficiência no contexto fundado pelo preconceito e pela falta de humanidade. Durante o desenrolar da história, a resistência é marcante no enfrentamento ao preconceito, ao estigma e aos estereótipos. Nas leituras realizadas até aqui, identificamos que dos paradigmas de exclusão, segregação, até o paradigma da inclusão, a deficiência foi sendo compreendida, de modo que as barreiras atitudinais estão ligadas diretamente aos “preconceitos, estereótipos e estigmas, são essas categorias que definem e marcam a identidade da pessoa com deficiência ao longo da história, e geram, por isso, novas formas de discriminação e segregação social” (RIBEIRO, 2016, p. 56). Segundo Goffman:

as atitudes que nós, normais, temos com uma pessoa com um estigma, e os atos que empreendemos em relação a ela são bem conhecidos na medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar. Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa [...]. Utilizamos termos específicos como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação (GOFFMAN, 2013, p. 14-15).

Na escola, tem se apresentado no desrespeito ao direito à educação de qualidade, quando sugerem o ensino em escolas especiais e não regulares, a falta de confiança e aceitação quando eles se destacam em determinada área ou áreas, em relação aos educadores quando estes, mesmo possuindo espaços de capacitação, não se mobilizam para aprender temáticas inclusivas, e no caso dos colegas de sala, quando esses se afastam por diversos motivos. No âmbito educacional:

[...] as barreiras atitudinais podem se manifestar através da crença na incapacidade cognitiva, intelectual, social e emocional da criança, jovem ou adulto com deficiência [...] ou ainda, no entendimento de que estes indivíduos devam ser educados em classes ou escolas especiais, junto com outros que compartilhem suas características físicas, sensoriais e/ou psíquicas, mediante o trabalho psicoterapêutico ou socioeducacional com profissionais habilitados [...], (RIBEIRO, 2016, p. 60).

Nas suas dissertações de mestrado, as autoras Silva (2012, p. 420-423) e Ribeiro (2016, p. 59-60), apresentam o quadro “conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais”, elencando a tipologia e como as barreiras atitudinais se manifestam.

Quadro 1: conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais

TAXONOMIA DAS BARREIRAS ATITUDINAIS	CONCEITUAÇÃO
Barreira Atitudinal de Substantivação	É o tratamento da pessoa como um todo deficiente.
Barreira Atitudinal de Adjetivação ou Rotulação	É o uso de rótulos ou atributos depreciativos em função de deficiência.
Barreira Atitudinal de Propagação	É a suposição de que uma pessoa, por ter uma deficiência, tem outras.
Barreira Atitudinal de Estereótipos	A barreira atitudinal de estereótipos é a representação social “positiva” ou “negativa”, sobre pessoas com a mesma deficiência.
Barreira Atitudinal de Generalização	É a homogeneização de pessoas baseada numa experiência interacional com um dado indivíduo ou grupo.
Barreira atitudinal de Padronização	É a efetivação de serviços, baseada na experiência generalizada com indivíduo ou grupos de pessoas com deficiência.
Barreira Atitudinal de Particularização	É a segregação das pessoas em função de uma dada deficiência e do entendimento de que elas atuam de modo específico ou particular.
Barreira Atitudinal de Rejeição	É a recusa irracional de interagir com uma pessoa em razão da deficiência.
Barreira Atitudinal de Negação	É quando se nega a existência ou limite decorrente de uma deficiência.

Barreira Atitudinal de Ignorância	É o desconhecimento que se tem de uma dada deficiência, das habilidades e potenciais daquele que a tem.
Barreira Atitudinal de Medo	É quando se tem receio em fazer ou dizer “algo errado” diante da pessoa com deficiência.
Barreira Atitudinal de Baixa Expectativa ou de Subestimação	É o juízo antecipado e sem fundamento de que a pessoa com deficiência é incapaz de fazer algo.
Barreira Atitudinal de Inferiorização	É acreditar na incapacidade das pessoas com deficiência e comparar pejorativamente os resultados das ações de pessoas sem e com deficiência.
Barreira Atitudinal de Menos Valia	É acreditar na incapacidade das pessoas com deficiência e, em consequência, avaliar depreciativamente potencialidades e ações por elas desenvolvidas.
Barreira Atitudinal de Adoração do Herói	É a exaltação das pessoas com deficiência e a supervalorização ou superestimação de tudo o que elas fazem, porque delas se espera algo de inferior intensidade.
Barreira Atitudinal de Exaltação do Modelo	É quando se compara a pessoa com e sem a deficiência, usando a primeira como um modelo a ser seguido, em razão da percepção de sua “excepcionalidade” e “superação”.
Barreira Atitudinal de Compensação	É quando se favorece, privilegia e paternaliza a pessoa com deficiência com algum bem ou serviço, por piedade e percepção de déficit.
Barreira Atitudinal de Dó ou Pena	É a expressão e/ou atitude piedosa manifesta para com as pessoas com deficiência, restringe-as e mesmo as constrange pelas atitudes que se tem para com elas.
Barreira Atitudinal de Superproteção	É a proteção desproporcional baseada na piedade e na percepção da incapacidade do sujeito de fazer algo ou de tomar decisões em função da deficiência.

Fonte: TAVARES, 2012, p. 420-423, RIBEIRO, 2016, p. 59-60.

O referido quadro demonstra que são manifestações marcadas por significações negativas, construídas num contexto de exclusão, causando sofrimento a quem vive e enfrenta diariamente.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a presente pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva de totalidade, com vistas a apreender as contradições inerentes à realidade social. Em virtude disso, nos fundamentaremos no método materialista histórico-dialético, o qual possibilita analisar as determinações da realidade a ser investigada numa dimensão de totalidade. Nesse sentido, compreende-se a totalidade como “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 44). Delimitamos como área de abrangência da nossa intervenção o IFRN (campus Natal - Cidade Alta), em virtude da experiência de trabalho nesse campus. E como proposta formativa, para produção do resultado, foi construído um questionário com perguntas sobre inclusão, barreiras atitudinais, aspectos e ações práticos de enfrentamento às barreiras atitudinais no Campus Natal – Cidade Alta. Com o resultado obtido a partir desse instrumental metodológico, socializamos a presente pesquisa com o NAPNE, a fim de pensarmos ações formativas junto aos servidores e estudantes do campus. Foram 03 (três) os sujeitos participantes, ambos do curso superior de Tecnologia em Produção Cultural, cegos e alunos acompanhados pelo NAPNE-CAL. Para fins de resguardar o sigilo e o anonimato dos participantes, por eu ser católica, os chamamos de Jesus, Maria e José.

A seguir alguns resultados e discussões acerca do referido estudo, quais sejam: as barreiras são manifestações marcadas por significações negativas, construídas num contexto de exclusão, causando sofrimento a quem enfrenta diariamente na escola ou fora dela. Nesse sentido, Jesus (2021) ressalta que: “as barreiras são dificuldades, são obstáculos gerados por pessoas que não tem limitações – em outras escolas teve muitas barreiras, um professor começava a explicação e depois apagava. Eu depois de muito aguentar falei com o professor: o senhor sabe que tem aluno com deficiência na sua sala? E ele disse: o que quer que eu faça, disse de forma irônica. Já outro professor da mesma turma, agiu de forma diferente, foi uma atitude inclusiva”.

Sabemos dos dilemas vividos pelo professor brasileiro no seu cotidiano profissional, expressos nas dificuldades enfrentadas pela falta de reconhecimento profissional, na ausência de valorização salarial, na violência que ocorre, muitas vezes, nas salas de aula e por diversos outras situações e motivos pelos quais esses profissionais se sentem desmotivados, sem entusiasmo para ofertar um ensino de qualidade. Mesmo diante desses desafios, é fundamental a capacitação permanente dos educadores para o desenvolvimento de ações que venham subsidiar um processo ensino aprendizagem que reconheça a diversidade humana, que aponte estratégias de trabalho viáveis e inclusivas dentro da realidade de cada ser humano e de cada educador.

Sabemos também, que isso só será possível com uma estrutura escolar satisfatória, com equipamentos inclusivos e didáticos em consonância com as especificidades dos estudantes, além de outros elementos necessários para tornar o ambiente de qualidade e acessível a todos. Dessa forma, é que podemos pensar em transpor ou reduzir barreiras de atitudes. Sobre essa questão, José (2021) afirma que: “a gente sabe que tem as barreiras e tal, mas a pessoa tem que tentar fazer com que elas sejam vencidas. Por conta também da questão do preconceito, gera muito isso. No IF eu nunca tive esses problemas não, mas nas outras sim, mas na questão do acolhimento”. Em relação ao processo de inclusão todos não dão conceitos teóricos, mas conseguem apontar questões práticas: “pra mim é quando existe a inclusão de direitos, é quando eu sou acolhido. Eu me sinto bem no IFRN porque acontece a inclusão. Eu senti quando entrei até hoje, através de reuniões para saber

quais as minhas dificuldades e necessidades”. Quando questionados sobre o enfrentamento de tais barreiras, todos destacam que sim, inclusive um destaca essa situação “no IF para ser sincero, acho que teve uma exposição no SESC de fotografias, fui levado por um professor, cheguei lá e não tinha ninguém para fazer a audiodescrição. Eu imediatamente alertei ao professor ou foi alguém que estava na organização”.

Quando perguntados sobre ações para prevenir situações de preconceitos, constrangimentos aos estudantes com deficiência visual, dois apontaram que o NAPNE auxilia muito “através dos vários profissionais que compõem esse núcleo, como também das reuniões e ações que desenvolvem” (Maria, 2021). Por fim, pedem a presença constatare dos profissionais de apoio, como a ledora, cuidadora e psicopedagoga, além de outros profissionais da escola.

Na última questão, dois deles apontam que “são esses tipos de trabalho que vai clarear a mente da sociedade que acha porque a pessoa que nasceu cego não serve mais para nada”. “O cego não é inválido, ao não ser aquele que quer ser coitadinho”. São apontamentos que precisam ser debatidos não somente com os estudantes com deficiência, são questões a serem discutidas por toda a sociedade, na medida em que todos somos capazes e, independentemente das limitações, precisamos enfrentar os desafios diários, tentando sempre lutar por nossos direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos que dificultam o processo de inclusão a partir dos impactos das barreiras atitudinais presentes na realidade de alunos com deficiência visual acompanhados pelo NAPNE do Campus Natal – Cidade Alta devem ser discutidos em espaços coletivos, por exemplo, em reuniões pedagógicas, nos conselhos escolares, dentre outros espaços escolares.

O caminho a seguir seria o do esclarecimento, da busca por informações, da capacitação constante no sentido de compreender as percepções sobre a inclusão diante das barreiras atitudinais, das ações que podem ser implementadas pela instituição e a partir disso, materializar formações com temáticas inclusivas no campo da educação profissional. Somente nessa perspectiva é poderemos pensar em construir uma sociedade mais justa e acolhedora, não somente para os estudantes com deficiência, mas para todos.

AGRADECIMENTOS

Aos profissionais do NAPNE do IFRN e demais profissionais que compõem a equipe multidisciplinar do Campus Natal – Cidade Alta do IFRN, especialmente aos estudantes com deficiência visual acompanhados pelo núcleo que contribuem diariamente para o nosso aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 3. ed. Bauru: EDIPRO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio:

Documento base. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015:** institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

DANTAS, Anna Catharina da Costa; COSTA, Nadja Maria de Lima (org). **Projeto políticopedagógico do IFRN:** uma construção coletiva. Natal: IFRN, 2012.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GONDIM, Linda M. de P. (org.). **Pesquisa em ciências sociais:** o projeto de dissertação de mestrado. Fortaleza: Edições UFC, 1999.

GUEDES, Livia Couto. **Barreiras atitudinais nas instituições de ensino superior:** questão de educação e empregabilidade. Recife: UFPE, 2007.

KOSIC, Karel. **Dialética do concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, Eva Lúcia Maniçoba de. **Inclusão educacional de pessoas com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte:** ações institucionais e vozes docentes. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.

LOWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

QUEIROZ, Marco Antônio de. **Sopro no corpo: vive-se de sonhos.** São Carlos: Rima, 2005.

REIS, Larissa Fernanda S. O. **Formação para o trabalho:** uma análise da implementação da política de cotas para pessoas com deficiência no IFRN. 2017. Projeto Doutorado. (Doutorado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras Atitudinais:** obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Recife: UFPE, 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Caetana Juracy Resende et al (org). **Institutos Federais:** Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Educação não inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE). Recife, 2012. 595f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012

DINÂMICAS SOCIODEMOGRÁFICAS E DESAFIOS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO SOBRE FAMÍLIAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO RIO GRANDE DO NORTE

Maria José Silva Lobato , Moisés Calle Aguirre, Ismenia Blavatsky de Magalhães, Wendella Sara Costa da Silva

Resumo: Este estudo analisa a relação entre tipos de unidades domiciliares, composições familiares e o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) por estudantes com deficiência no Rio Grande do Norte (RN). Utilizando microdados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE) e do Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP), foi observado que pessoas com deficiência (PcD) estão concentradas em faixas etárias medianas, com predominância feminina. Cerca de 52% das PcD até 24 anos vivem com suas mães, e há uma significativa presença de PcD adolescentes com filhos. PcD mães solo são 8 vezes mais comuns que pais solo. Em 2010, 97% das PcD estavam matriculadas em turmas inclusivas, superando a média nacional (68,7%). Escolas com turmas exclusivas eram minoritárias (2,61%), localizadas principalmente nas principais cidades, indicando mobilidade espacial das PcD para essas áreas. O estudo foi limitado ao RN, contudo, uma ampliação (temporal e espacial) da base de dados pode jogar luz acerca de prováveis mudanças que ocorreram tanto na composição familiar quanto e suas conexões com os recursos educacionais especializados sobre o RN e/ou outras unidades da federação.

Palavras-chave: Censo demográfico. Censo escolar. Pessoas com deficiência. Domicílios e família. Atendimento educacional especializado.

M.J.S. Lobato. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Programa de Pós graduação em Demografia, Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto do Rio Grande do Norte/ Sub-coordenadoria de Educação Especial. Natal, RN, Brasil.
e-mail: maria.lobato.674@ufrn.edu.br

M.C. Aguirre. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ Departamento de Ciências Atuariais/ Programa de Pós graduação em Demografia. Natal, RN, Brasil.

I.B. de Magalhães. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ Instituto Metr pole Digital. Natal, RN, Brasil.

W.S.da Silva. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Programa de Pós graduação em Demografia

© Este trabalho integra a obra: “Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 6 de julho de 2015, também chamado de Estatuto da Pessoa com Deficiência, considera que Pessoas com Deficiência (PcD) são aquelas que apresentam algum tipo de impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com diversas barreiras, podem obstruir a sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Apesar dos esforços legislativos, incluindo a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em 2015, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos em garantir o acesso e a acessibilidade para as PcD. Em 2010, a população recenseada pelo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) correspondeu a 45.606.048 de pessoas com deficiência, sendo que 1,6% são totalmente cegas, 7,6% são totalmente surdas, 1,62% não conseguem se locomover.

Assim sendo, do total 23% da população brasileira possuía ao menos uma das deficiências investigadas (deficiência motora, visual, auditiva, e mental ou intelectual). A deficiência visual emergiu como a mais prevalente, afetando 18,6% da população. Em segundo lugar, está a deficiência motora, com uma incidência de 7%, seguida pela deficiência auditiva, com 5,10%, e pela deficiência mental ou intelectual, com 1,40%.

Conforme a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2019, aproximadamente 8,4% das PcD estavam presentes em 19,8% dos domicílios brasileiros, enquanto cerca de 18,2% viviam abaixo da linha de pobreza. A acessibilidade escolar variava de 55,0% para as escolas dos anos iniciais, 63,8% para o Ensino Fundamental e 67,4% para as de ensino médio em todo o país.

No mercado de trabalho, apenas 28,3% das PcD estavam empregadas, com apenas 34,3% delas em empregos formais. Essa taxa é significativamente menor do que os 50,9% de emprego formal entre as pessoas sem deficiência. Notavelmente, entre as PcD com múltiplas deficiências, o percentual de empregos formais era ainda menor, atingindo 27,3%.

Mesmo entre as Pessoas com Deficiência (PcD) empreendedoras, persistem disparidades sociodemográficas e educacionais históricas, caracterizadas por um acesso desigual aos serviços, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado aos estudantes com deficiência no Estado do Rio Grande do Norte (RN). Ainda se observa uma trajetória desafiadora, com obstáculos educacionais significativos em relação ao acesso, continuidade e permanência das PcD no Sistema Educacional Brasileiro (SEB), conforme analisado nesta pesquisa.

Sob uma perspectiva de análise do capital econômico (Bourdieu, 2007), a renda das famílias que incluem PcD é influenciada por diversos fatores, sendo o recebimento do Benefício de Prestação Continuada, que teve sua cobertura ampliada consideravelmente entre os anos de 1996 a 2014, conforme indicam estudos anteriores (Caiado *et al.*, 2014; Costa *et al.*, 2016). No entanto, há evidências que apontam para uma redução na renda materna, em geral, devido aos cuidados prestados aos filhos com deficiência, especialmente àqueles com maior grau de dependência (Santos, 2011).

Nesse contexto, conforme argumentado por Saboia e Ribeiro (2008), a composição das famílias é delineada pela definição das relações entre os membros do domicílio e/ou entre as diferentes famílias que nele residem com a pessoa responsável ou de referência.

Para além da importância da análise do capital econômico, outras questões sociodemográficas e educacionais suscitaram questionamentos e tornam-se foco central

na presente pesquisa, com vista a auxiliar na compreensão sobre a dinâmica das unidades domésticas das famílias e domicílios que têm parentes ou conviventes com algum tipo de deficiência. São elas: i) Quais os tipos de disposições domiciliares são inseridos os parentes ou conviventes com algum tipo de deficiência? ii) Qual é o perfil das mães em relação ao tipo de arranjo domiciliar com filho(a) com algum tipo de deficiência? iii) Quais as características das mães que têm filhos com algum tipo de deficiência? iv) Como é o perfil das mães com deficiência? v) Há implicações quanto ao grau de deficiência na composição das unidades domésticas e das famílias? vi) Há AEE nas escolas suficiente e devidamente distribuído no RN para os estudantes com deficiência?

Para responder a essas perguntas, faz-se necessário, inicialmente, caracterizar os tipos de arranjos familiares e domiciliares a partir do objeto de estudo “populações com algum tipo de deficiência do RN”. Essa pesquisa é de natureza multidisciplinar, envolvendo a complexidade de análises sociodemográficas, com base nos dados de unidades domésticas e das famílias e sua interface com as pessoas com algum tipo de deficiência.

Assim, o objetivo da pesquisa consiste em identificar tipos de unidades domiciliares e composições familiares e suas associações com o acesso ao AEE por parte dos estudantes com deficiência no estado do Rio Grande do Norte (RN).

MATERIAL E MÉTODOS

Fonte de dados

Os dados utilizados na pesquisa são oriundos de duas fontes de dados. A primeira, utilizaram-se os microdados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE). A segunda, dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2010, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que faz parte do Ministério da Educação (MEC). Em ambos os casos foram analisadas apenas as informações para o estado do RN. O processamento dos dados foi realizado por meio do *software* estatístico *Statistical Package for the Social Science (SPSS)*.

Métodos

Para a análise da população recenseada pelo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 utilizaram-se informações das famílias ou conviventes com algum tipo de deficiência. Especificamente, foram consideradas as seguintes variáveis referentes às PcD: Deficiência Visual (DV), Deficiência Auditiva (DA) e Deficiência Física (DF). As três variáveis indicavam o tipo de deficiência e o grau da deficiência.

A contagem das PcD pelo Censo Demográfico de 2010 são categorizadas da seguinte maneira: i) "sim" indica uma pessoa com deficiência que não consegue realizar a atividade em questão de modo algum; ii) "sim, grande dificuldade" indica que a pessoa tem uma grande dificuldade em realizar a atividade; iii) "sim, alguma dificuldade" indica que a pessoa tem alguma dificuldade em realizar a atividade; iv) "não" indica que a pessoa não tem dificuldade em realizar a atividade. Posteriormente, os graus de deficiência serão analisados da seguinte forma: i) "Incapacitante" é atribuído quando pelo menos um dos graus é igual a 1; ii) "Elevado" é atribuído quando pelo menos um dos graus é igual a 2; iii) "Moderado" é atribuído quando pelo menos um dos graus é igual a 3.

No âmbito do censo populacional de 2010, foram investigadas as informações acerca das famílias que possuíam membros com deficiência, considerando as variáveis a seguir: i) Relação de parentesco ou convivência com o responsável pelo domicílio; ii) Status materno (vivo ou não) e a coabitação com o filho (a) com deficiência? iii) Número de filhos nascidos vivos, restrito a mulheres com deficiência e estratificado por faixa etária, até a data de referência do Censo Demográfico (31/07/2010); iv) Composição

familiar, abrangendo famílias únicas, conviventes principais e secundários; v) Tipo de unidade doméstica, classificado como unipessoal, com duas ou mais pessoas sem parentesco, e com duas ou mais pessoas com parentesco.

As análises dos microdados do censo educacional de 2010, analisou-se o número de PcD matriculados em escolas que têm ou não o AEE. Para as matrículas, considerou-se: i) estudantes matriculados em turmas ou classes especiais Inclusivas, ou seja, são turmas ou classes com estudantes com e sem deficiência estudando em classes comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos; ii) estudantes matriculadas em turmas ou classes Exclusivas, ou seja, são turmas ou classes específicas com estudantes com deficiência dentro das escolas; essas turmas, no passado, também eram chamadas de “turmas ou classes especiais”.

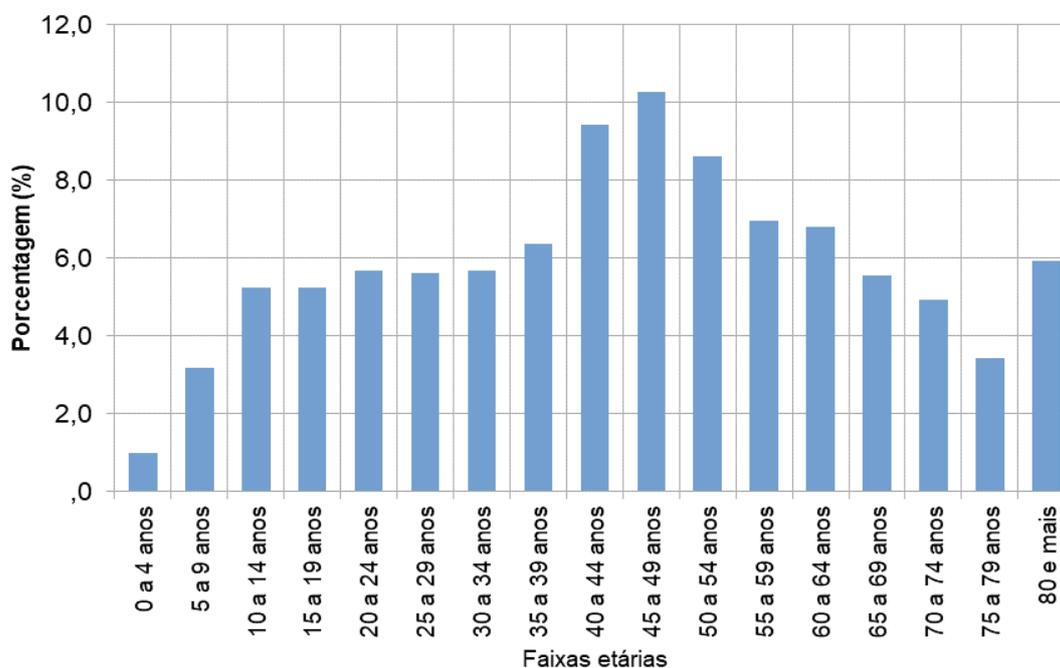
Para analisar o AEE foram consideradas três categorias: i) a escola não oferece o AEE; ii) a escola oferece o AEE, mas não exclusivamente para PcD; iii) escola oferece o AEE exclusivamente para PcD. Os dados foram agregados por Mesorregiões, que no caso do RN são quatro: Central Potiguar, Agreste Potiguar, Leste Potiguar e Oeste Potiguar.

RESULTADOS

Distribuição etária das PcD

Em 2010, a população do RN era de 3.168.133 habitantes, dos quais 48,9% eram homens e 51,1% mulheres. Além disso, 77,8% da população do RN residia em áreas urbanas, enquanto 22,2% em áreas rurais. Na Figura 1 apresenta-se a distribuição percentual da faixa etária de pessoas com algum tipo de deficiência residente no RN, em 2010.

Figura 1 – Distribuição percentual das pessoas com algum tipo de deficiência no RN com base nos microdados do Censo Demográfico de 2010



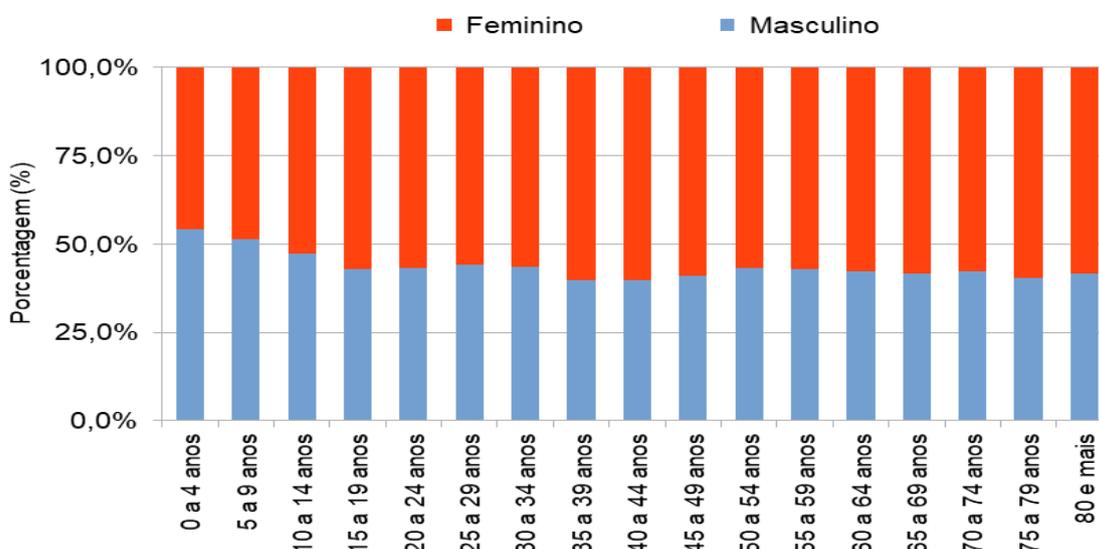
Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do Censo Demográfico de 2010.

Há maior concentração na faixa etária de 45 a 49 anos (10,3%), enquanto as crianças da faixa etária de 0 a 4 anos alcançam 1,0% do total de pessoas com deficiência residente no RN. Entre a faixa etária de 10-14 anos e 30-34 anos, a proporção de pessoas com algum tipo de deficiência se mantém praticamente constante, entre 5,2 e 5,7%, o que

representa 27,5% do total, ou seja, praticamente um terço da população com algum tipo de deficiência no RN está concentrada entre as faixas etárias de 10-14 anos e entre 30-34 anos.

Em termos de distribuição por sexo, na Figura 2 verifica-se que, com exceção da população com deficiência entre a faixa etária de 0 a 4 anos e entre 5 a 9 anos, os demais grupos etários apresentam maior proporção de mulheres com algum tipo de deficiência relativamente aos homens com algum tipo de deficiência, o que pode indicar maior incidência de mortalidade masculina com algum tipo de deficiência a partir dos 10 anos, o que é consistente com a população em geral do RN segundo os dados do IBGE. Neste sentido, a porcentagem de mulheres variava, em 2010, de 46% a 58%, enquanto a de homens de 54% a 42%.

Figura 2 – Distribuição percentual por faixa etária e por sexo de pessoas com algum tipo de deficiência no RN com base nos microdados do Censo Demográfico de 2010.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do Censo Demográfico de 2010.

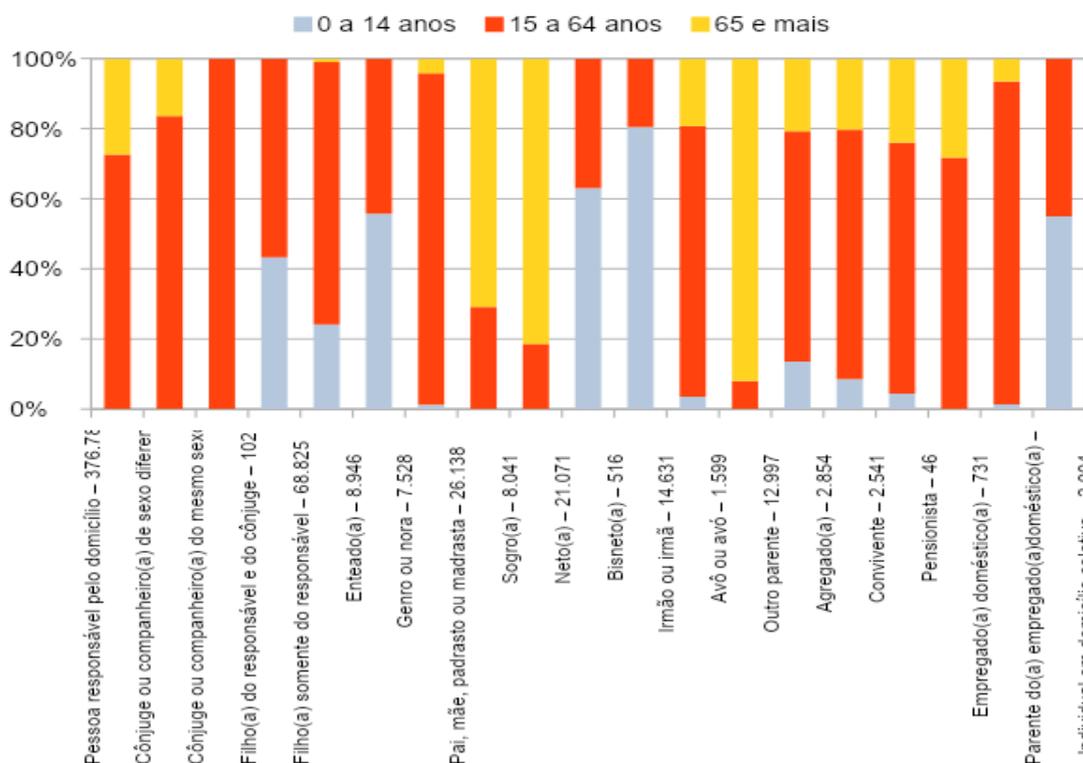
Relação de parentesco ou de convivência da PcD na família e no domicílio

Apresenta-se na Figura 3 a relação de parentesco ou convivência entre PcD, bem como as pessoas designadas como responsável (eis) ou de referência da família e do domicílio, considerando três faixas etárias principais: 0 a 14 anos, 15 a 64 anos e acima de 65 anos. Em 2010, no RN, havia 376.783 PcD com algum grau de parentesco com a pessoa indicada como responsável pelo domicílio ou de referência da família. Desse total de pessoas com algum tipo de deficiência no RN, 73% estavam na faixa etária economicamente ativa (15-64 anos), enquanto 27% eram idosos com 65 anos e mais.

Existiam duas categorias de relações matrimoniais com números bastante discrepantes. A primeira refere-se aos casamentos heteroafetivos (entre cônjuges ou parceiros de sexo diferente), totalizando 223.652 casamentos em que um dos parceiros é uma Pessoa com Deficiência (PcD). Por outro lado, foram registrados 138 casamentos homoafetivos no RN envolvendo PcD. É importante destacar que 100% dos casais homoafetivos no RN com PcD estavam concentrados na faixa etária de 15 a 64 anos, enquanto os casais heteroafetivos nessa mesma faixa etária representavam 84%.

Figura 3. Apresentação da distribuição percentual e dos valores totais de pessoas com algum tipo de deficiência em relação à pessoa indicada como responsável ou referência

do domicílio. Para cada vinte categorias no eixo X, tem-se na sequência os números totais de pessoas com deficiência.



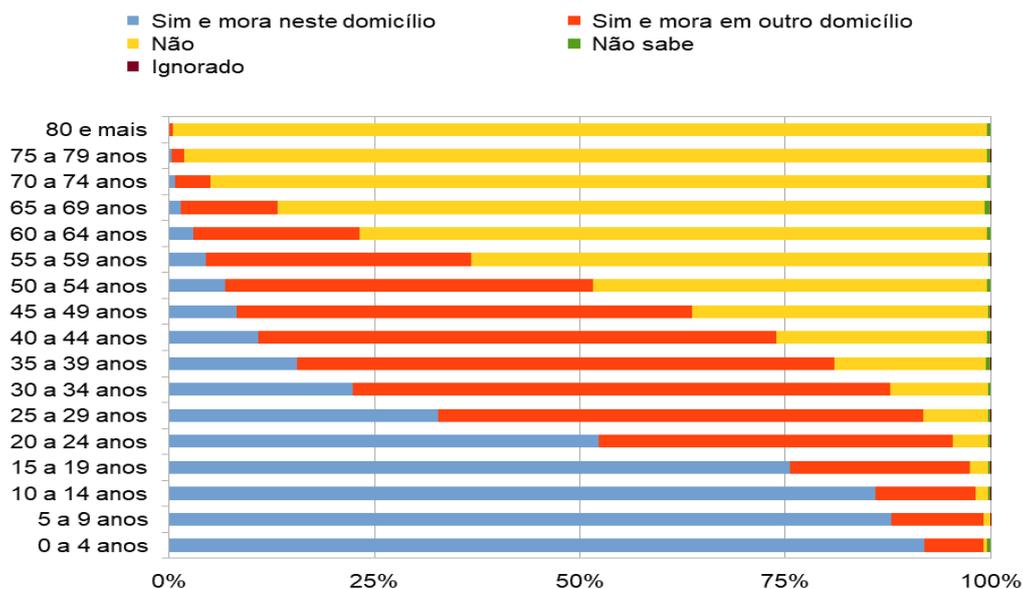
Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do Censo Demográfico de 2010.

Um ponto destacável está na categoria indivíduos em domicílios coletivos, na qual foram identificadas 2.004 pessoas com algum tipo de deficiência que residem individualmente em moradias coletivas, sugerindo a presença em abrigos ou ambientes de convivência compartilhada. Dessas, 64% estão na faixa etária economicamente ativa (15-64 anos), enquanto 34% são idosos (65 anos ou mais). Adicionalmente, embora em uma proporção pequena (1,0%), observa-se no RN que PcD na faixa etária de 0-14 anos residem individualmente em domicílios coletivos, provavelmente em instituições vinculadas à adoção. Esses indivíduos enfrentam uma dupla vulnerabilidade por serem crianças ou adolescentes e, ao mesmo tempo, PcD.

Mães sobreviventes e não sobreviventes com filho (s) com deficiência

Na Figura 4 são apresentadas as distribuições percentuais relacionadas à condição de residência das mães de PcD. Para crianças PcD na faixa etária de 0 a 4 anos, aproximadamente 7% das mães não residem no mesmo domicílio. Essa proporção aumenta para 22% quando o filho PcD atinge a faixa etária entre 15 e 19 anos, e alcança 11% para a faixa etária de 40 a 44 anos, indicando uma dependência contínua das PcD em relação às mães, mesmo para adultos com mais de 40 anos de idade.

Figura 4 – Distribuição percentual relacionada à condição de residência das mães de PcD do RN.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do Censo Demográfico de 2010.

No que se refere ao número de filhos nascidos vivos de mulheres com deficiência, a Tabela 1 apresenta o número de filhos nascidos vivos em valores absolutos e em termos proporcionais para mães com deficiência do RN, isto é, a proporção em faixas quinquenais de idade, desde 10-14 anos até 45-49 anos. Destaca-se que mais de 90% dos casos de mães com deficiência não ultrapassam 6 filhos nascidos vivos. Um dado relevante é que até mesmo crianças ou adolescentes (10 a 14 anos) com algum tipo de deficiência relataram ter filhos vivos, referindo-se à data de referência do censo demográfico (31/07/2010).

Tabela 1 – Número de filhos nascidos vivos em valores absolutos e em termos proporcionais para mães com deficiência do RN.

Faixa etária	Número de filhos nascidos vivos							Total
	0	1	2	3	4	5	6	
10 a 14 anos	24	8	13	0	0	0	0	45
15 a 19 anos	1.336	1.551	129	3	0	0	0	3.019
20 a 24 anos	5.020	6.390	1.162	205	13	0	0	12.790
25 a 29 anos	6.221	8.266	2.831	771	150	24	15	18.278
30 a 34 anos	5.324	10.301	4.482	1.534	399	124	29	22.193
35 a 39 anos	6.168	12.041	6.960	2.461	971	305	76	28.892
40 a 44 anos	8.023	17.150	11.313	4.867	1.617	679	216	43.865
45 a 49 anos	7.214	16.860	11.778	5.447	2.377	1.119	530	45.325

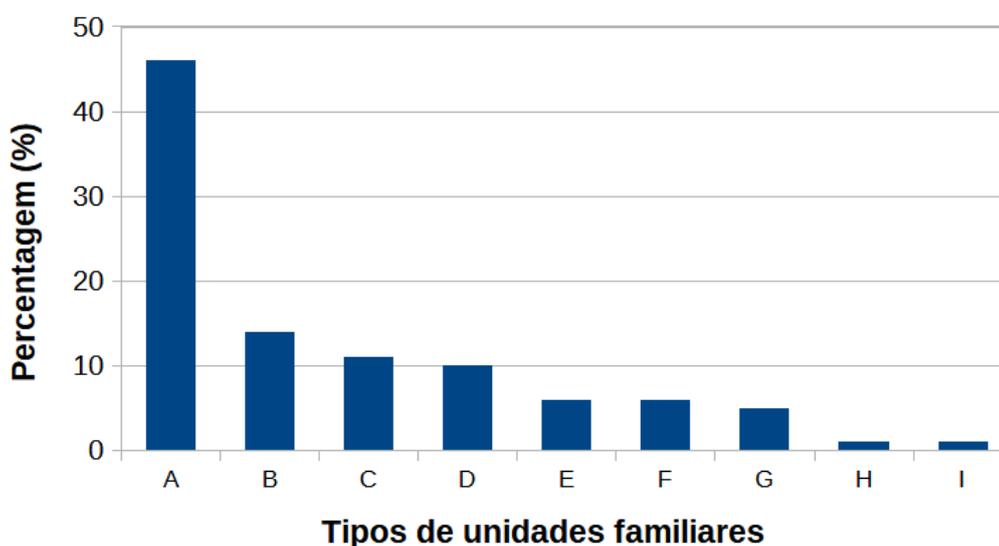
Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do Censo Demográfico de 2010.

Ao mesmo tempo, observa-se uma incidência significativa de jovens (15 a 19 anos) que relataram ter tido 1 filho nascido vivo, representando 51% dos casos e totalizando 1.551 jovens mães em termos absolutos. De maneira geral, o número de filhos nascidos vivos aumenta com a idade das mães. Apenas 1% das mães com deficiência na faixa etária de 45 a 49 anos relataram ter tido mais de 6 filhos até a data de referência do Censo Demográfico de 2010.

Tipos de unidades domésticas e composição familiar

Os diferentes tipos de unidades domésticas são apresentados na Figura 5. Cerca de 46% das famílias que possuem parentes ou conviventes com deficiência são compostas por casais com filhos, seguidas por 14% de casais sem filhos e 11% de casais com filhos, mas que residem com parentes. Além disso, 10% das mães com deficiência estão sem cônjuge e com filhos, enquanto 6% residem com parentes. Portanto, a proporção de mães solteiras é de 16%, enquanto a de pais solteiros é de apenas 2%. Esses dados sugerem que há uma incidência maior de abandono do domicílio por parte dos homens (pais) que têm filho(s) com deficiência, em comparação com as mulheres (mães) que têm filho(s) com deficiência.

Figura 5 – Distribuição dos tipos de unidades domésticas com pessoas com algum tipo de deficiência do RN do Censo Demográfico de 2010. Os tipos de unidades familiares: A - casal com filho(s), B - casal sem filho(s), C - casal com filho(s) e com parente(s), D - mulher sem cônjuge com filho(s), E - outros arranjos familiares, F - mulher sem cônjuge com filho(s) e com parente(s), G - casal sem filho(s) e com parente(s), I - homem sem cônjuge com filho(s).



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do Censo Demográfico de 2010.

Grau de deficiência e tipo de composição das famílias com PcD

Para investigar os graus de deficiência (conforme definido na Seção 2.2) e a estrutura familiar, apresentamos a Tabela 2, que exibe os números absolutos de cada tipo de deficiência e os três tipos de composição familiar pesquisados. Ao todo 944.144 PcD foram identificadas sendo 21,26% (200.710) com deficiência moderada, 76,32% (720.539) elevada e 2,42% (22.895) incapacitante. A maioria das PcD moram com famílias compostas de duas ou mais pessoas com parentesco. A segunda composição

mais frequente é de PcD que residem sozinhas, sendo que 36.190 (72,15%) PcD de grau elevado residiam sozinhas em 2010 no RN, enquanto 949 (1,90%) de PcD estavam na mesma situação de moradia.

Nota-se que a proporção de casos de unidades domésticas unipessoais diminui à medida que o grau de comprometimento (moderado, elevado e incapacitante) aumenta. Destaca-se que, no caso do grau moderado de deficiência, a proporção foi de 6,5% (unidade doméstica unipessoal), de 0,4% (unidades domésticas com duas ou mais pessoas sem parentesco) e 93,1% (unidades domésticas com duas ou mais pessoas com parentesco).

Essa distribuição de frequência é também observada tanto no grupo de pessoas com grau elevado de deficiência quanto no grupo de pessoas com grau incapacitante de deficiência. As três categorias de unidades domésticas (unipessoal, com duas ou mais pessoas sem parentesco, com duas ou mais pessoas com parentesco) permitem a comparação e a relação entre o grau de deficiência e o comportamento da composição familiar e domiciliar da população com algum tipo de deficiência.

Tabela 2 – Graus de deficiência e os tipos de composição familiar das pessoas com algum tipo de deficiência no RN para os dados do Censo Demográfico de 2010.

Composição familiar	Grau de deficiência		
	Moderado	Elevado	Incapacitante
Unipessoal	13.022 (6,49%)	36.190 (5,02%)	949 (4,15%)
Duas ou mais sem parentesco	815 (0,41%)	2.544 (0,35%)	110 (0,48%)
Duas ou mais com parentesco	186.873 (93,11%)	681.805 (94,62%)	21.836 (95,37%)
Total	200.710	720.539	22.895

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do Censo Demográfico de 2010.

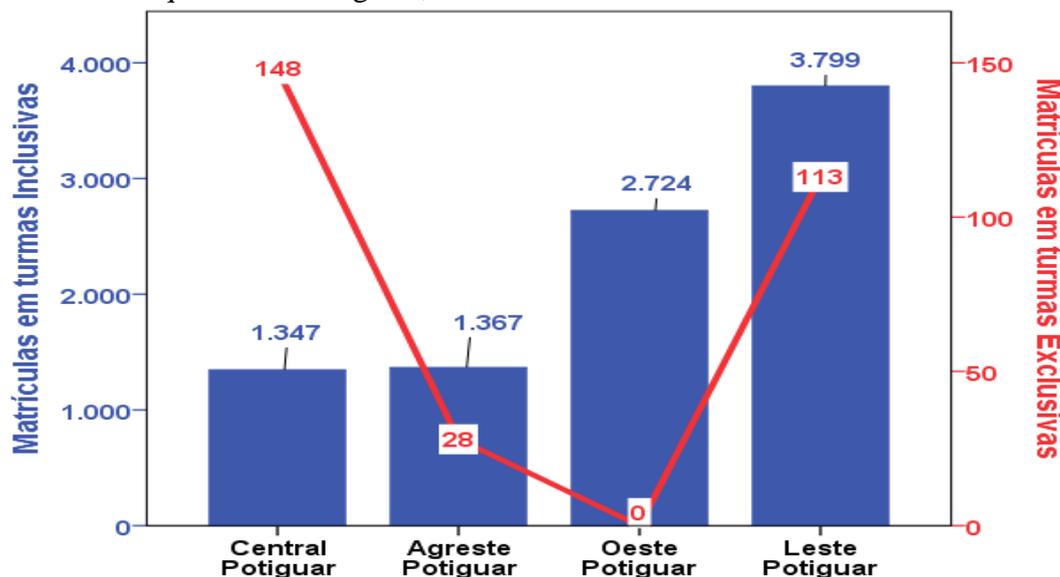
Desafios educacionais dos estudantes com deficiência

Os dados sociodemográficos do Censo Escolar de 2010 revelaram uma quantidade significativa (total de 376.783) de PcD no RN, o que implica em questões educacionais relevantes. Além disso, jovens, adolescentes em idade escolar e até mesmo pessoas com 40 anos ou mais que possuam algum tipo de deficiência, dependem das suas famílias, especialmente das mães. Também foi observado que uma proporção considerável de mulheres com deficiência em idade escolar são mães solteiras, com pelo menos um filho. Portanto, neste estudo, apresentaremos os resultados relativos ao número de estudantes com deficiência matriculados em turmas inclusivas e exclusivas no RN, considerando as quatro mesorregiões, conforme ilustrado na Figura 6.

No total, havia 289 alunos com deficiência matriculados em turmas exclusivas no RN em 2010. A região Leste Potiguar, que engloba as cidades de Natal (capital do estado) e Parnamirim, apresentou a maior população e, conseqüentemente, o maior número de PcD matriculados no ensino básico em 2010, porém não foi a mesorregião com o maior número de matrículas em turmas exclusivas.

Proporcionalmente, a maior parte dos estudantes em turmas exclusivas do RN estava matriculada na região Central Potiguar, com 148 estudantes, correspondendo a 51,2% das matrículas. Na região Leste Potiguar, essa proporção foi de 39,1%, seguida por 9,7% no Agreste Potiguar. Não houve matrículas de estudantes em turmas exclusivas na região Oeste Potiguar em 2010.

Figura 6 – Número de estudantes matriculados em turmas inclusivas e exclusivas no RN considerando quatro mesorregiões, com dados do Censo Escolar de 2010



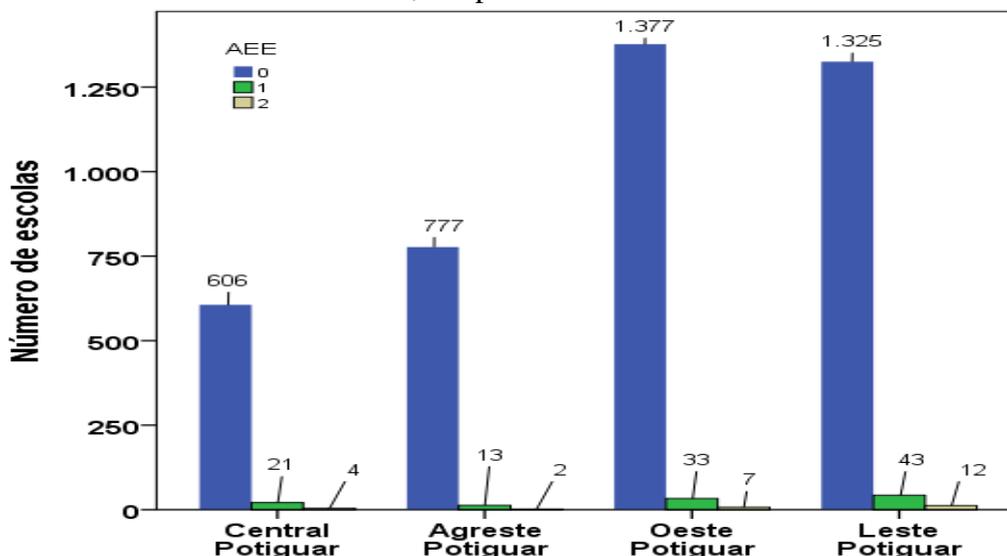
Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do Censo educacional de 2010 do INEP/MEC.

Outra característica das matrículas em turmas exclusivas é sua concentração em cidades específicas, geralmente aquelas com maior população. No Agreste Potiguar, por exemplo, 28 matrículas foram registradas na cidade de Santa Cruz; no Leste, 65 em Ceará-Mirim e 48 em Natal; na região Central Potiguar, turmas exclusivas foram registradas em cinco cidades: Macau (74), Lagoa Nova (36), Parelhas (22) e Carnaúba dos Dantas (16).

No contexto brasileiro, a tendência educacional nas últimas décadas é a inclusão, e verifica-se que o RN estava alinhado a essa perspectiva, com 97% (9.237) dos estudantes PcD matriculados em turmas inclusivas e apenas 3% (289) em turmas exclusivas. Comparativamente, em 2010, Rebelo e Kassar (2018) indicavam que 68,7% dos estudantes PcD no Brasil estavam matriculados em turmas inclusivas, destacando um desempenho melhor do RN nesse aspecto quando comparado à média brasileira.

No que diz respeito ao número de escolas (públicas e privadas) que oferecem AEE no RN, a distribuição por mesorregiões é apresentada na Figura 7. Em 96,8% das escolas (4.085), não havia AEE em 2010, enquanto 2,61% (110) ofereciam AEE não Exclusivo e 0,59% (25) ofereciam AEE Inclusivo. A maioria das escolas (12) com AEE Exclusivo estava concentrada na região Leste Potiguar, com 7 delas localizadas na capital, Natal. Devido à concentração dessas escolas com AEE em cidades específicas, observa-se uma tendência de mobilidade espacial, também conhecida como pendularidade, na região Nordeste do Brasil (Almeida, 2021).

Figura 7 – Distribuição por mesorregiões do número de escolas que ofereciam AEE em 2010. As categorias são assim descritas: 0 – não possuem AEE, 1 – possuem AEE não Exclusiva, 2 – possuem AEE Exclusiva.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do Censo educacional de 2010 do INEP/MEC.

Considerações finais

O presente estudo analisou as composições familiares, os tipos de domicílios e suas prováveis relações com o acesso ao AEE pelos estudantes com deficiência no estado do RN. É sabido que, apesar dos avanços nas políticas públicas e na legislação voltada para as PcD no Brasil, ainda há desafios significativos a serem enfrentados para garantir seus direitos legais e constitucionais em igualdade de condições com as demais pessoas sem deficiência.

Nesse sentido, é essencial aprofundar a pesquisa em estudos sociodemográficos para compreender a complexidade da dinâmica familiar e domiciliar, bem como suas implicações no contexto educacional. Além disso, é fundamental investigar os desdobramentos do processo de caracterização das famílias brasileiras das demais regiões, a exemplo do RN.

Os dados indicam que as mulheres com deficiência são mais numerosas em todas as faixas etárias acima de 10 anos e que, no RN, 376.783 PcD possuíam algum tipo de vínculo familiar com a pessoa indicada como responsável ou referência do domicílio. Sendo que 52,0% dos adultos jovens (20-24 anos) com deficiência residiam com suas mães.

Os casamentos entre PcD, ou entre pessoas com e sem deficiência, são predominantemente heteroafetivos. Frequentemente, até mesmo crianças e adolescentes (10 a 14 anos) com deficiência declaram ter tido pelo menos um filho nascido vivo. Metade das unidades familiares (46%) são compostas por casais com, pelo menos, uma PcD vivendo com seus filhos no mesmo domicílio. O número de mães solo com deficiência é significativamente maior (16%) em comparação a pais solo (2%). Além disso, 5% das PcD com grau incapacitante vivem sozinhas em seus domicílios.

Sob os aspectos educacionais, verificou-se que a maioria das matrículas dos PcD do RN correspondem às turmas inclusivas (97%), superando a média nacional que era de 68,7% em 2010. As instituições escolares do RN que oferecem turmas exclusivas são uma minoria, concentradas principalmente nas principais cidades de cada mesorregião,

correspondendo a 2,61%. Isso pode explicar o fenômeno de mobilidade espacial (pendularidade) das PcD de cidades vizinhas para essas localidades, em 2010.

Finalmente, os dados são um recorte de 14 anos atrás e uma sugestão para estudos futuros seria atualizar essas análises, considerando os novos dados do censo demográfico de 2022, bem como os censos educacionais mais recentes. Neste sentido, poder-se-ia realizar uma discussão em termos de prováveis mudanças que ocorreram tanto na composição familiar quanto nos recursos educacionais especializados sobre o RN e/ou outras unidades da federação.

Referências

ALMEIDA, Ângela Thaís Araújo de. **Mobilidade espacial e acesso à educação básica: estudantes com deficiência na região Nordeste**. 2021. 114f. Dissertação (Mestrado em Demografia) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk Editora e Distribuidora Ltda, 2011. 560 p.

CAIADO, Katia Regina Moreno; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; TELLES, Rute T. Gaido; MACALLI, Ana Carolina. DEFICIÊNCIA E DESIGUALDADE SOCIAL: o recente caminho para a escola. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 34, n. 93, p. 241-260, maio 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622014000200007>.

COSTA, Nilson do Rosário; MARCELINO, Miguel Abud; DUARTE, Cristina Maria Rabelais; UHR, Deborah. Proteção social e pessoa com deficiência no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 21, n. 10, p. 3037-3047, out. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320152110.18292016>.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, [S.L.], v.27, n.70, p. 276-307, 8 mar. 2018. Fundação Carlos Chagas. <http://dx.doi.org/10.18222/eaev.0ix.3989>.

RIBEIRO, R.; SABOIA, A.L. **Família nas pesquisas domiciliares: questões e propostas alternativas**. Sociologia. Rio de Janeiro: IBGE, Textos para Discussão. 2008. SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência e BPC: o que muda na vida das pessoas atendidas?. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 787-796, 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-81232011000700009>.

AMBIENTES ACESSÍVEIS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS DA REGIÃO NORDESTE

Angela Thaís Araújo de Almeida, Maria José Silva Lobato

Resumo: O presente estudo objetiva investigar a infraestrutura de acessibilidade física e as disponibilidades de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas dos estados do Nordeste brasileiro, abrangendo Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Utilizou-se microdados do Censo Escolar (2019). Analisou-se as seguintes variáveis: a) tipo de dependência da escola; b) localização e funcionamento. A análise focou nos recursos acessíveis: corrimão, elevador, banheiros adaptados, entre outros. Utilizou-se softwares como SPSS para análise de dados e QGIS para análise espacial. Os resultados mostram diferenças significativas na distribuição de Salas com AEE e recursos de acessibilidade entre os estados, com destaque para o Ceará. Constatou-se insuficiência de infraestruturas acessíveis e AEE, impactando na educação de estudantes com deficiência e aumentando disparidades educacionais. Isso demonstra a urgência de políticas públicas estaduais específicas às necessidades desses estudantes.

Palavras-chave: AEE. Acessibilidade e inclusão. Estudantes com deficiência. Escolas dos Estados do Nordeste

A.T.A. ALMEIDA (). Universidade Federal do Rio Grande do Norte-Programa de Pós-Graduação em Demografia. Natal, RN, Brasil.
e-mail: angelathaisaraujoa@gmail.com

M. J.S LOBATO (). Secretária Estadual de Educação, Cultura e Desporto do Rio Grande do Norte-Sub-coordenadoria de Educação Especial/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte-Programa de Pós-Graduação em Demografia. Natal, RN, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A inclusão constitui-se como essencial na estruturação de uma sociedade democrática, enfrentando desafios que têm raízes históricas e se estendem até o contexto atual. Este processo, que visa à ruptura com práticas excludentes, é crucial para o respeito às diferenças e a garantia de igualdade de oportunidades. Conforme discutido por Glat (2018), o debate sobre inclusão tem sido fomentado em diversas esferas e países, incluindo o Brasil. A erradicação desses obstáculos e barreiras requer a implementação de políticas públicas robustas e uma transformação cultural profunda que fomente a aceitação e a valorização da diversidade no sistema educacional e social.

Dessa forma, busca-se analisar a infraestrutura de acessibilidade física e a distribuição de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas localizadas nos estados do Nordeste do Brasil: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. A análise foi fundamentada nos microdados do Censo Escolar de 2019, permitindo uma investigação detalhada das condições de acessibilidade nas instituições educacionais dessa região.

Estudos mostram que a inclusão se configura como o direito de todos ao acesso ininterrupto aos espaços comuns da vida social, exigindo uma organização que respeite a diversidade humana e as diferenças individuais, promovendo assim oportunidades equânimes de desenvolvimento ao longo da vida (Sasaki, 1997; Bueno, 1999).

Pretende-se detalhar a oferta de acessibilidade física e do AEE nas escolas dos Estados do Nordeste em 2019. O foco são os serviços de acessibilidade oferecidos pelos estados do Nordeste, incluindo o AEE e a adequação das áreas comuns da escola, tais como banheiros acessíveis, corrimãos, elevadores, pisos táteis, vãos livres, rampas, sinais sonoros, táteis e visuais. Este mapeamento incluirá a análise da infraestrutura disponível para estudantes com deficiência, com o objetivo de identificar pontos críticos e sugerir melhorias que promovam uma maior inclusão e acessibilidade nesses ambientes educacionais.

Lobato (2015) discute o Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que trata da educação especial. De acordo com a legislação, essa modalidade educacional deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A LDB (Brasil, 1996) também estabelece que serviços de apoio especializado devem ser providos na escola regular quando necessário para atender às necessidades específicas dos alunos de educação especial. Além disso, o AEE pode ocorrer em classes, escolas ou serviços especializados, dependendo das condições específicas dos alunos e da viabilidade de sua integração nas classes comuns de ensino regular. A oferta de educação especial é um dever constitucional do Estado e deve começar na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil, conforme indicação adicional da legislação (Brasil, 2013, p. 22).

Portanto, o objetivo da presente pesquisa é investigar a infraestrutura de acessibilidade física e as disponibilidades de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas dos estados do Nordeste brasileiro, especificamente em Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Para tal, foram utilizados dados provenientes do Censo Escolar de 2019.

INFRAESTRUTURA ACESSÍVEL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Em meados dos anos 2000, o governo brasileiro instituiu a Lei nº 10.098/2000, com a finalidade de promover um maior nível de acessibilidade para pessoas com

deficiência e mobilidade reduzida em locais públicos e privados (Brasil,2000). No entanto, essa legislação passou por uma reformulação, passando a vigorar a legislação nº 13.146/2015.

Com relação à questão da acessibilidade foi apresentada uma visão mais geral englobando desde a questão da infraestrutura, equipamentos urbanos, meio de transporte, informação e comunicação tanto na zona urbana como na rural. Ainda foram abordados os principais tipos de barreiras existentes para as pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. O legislador definiu que poderiam ser de quatro tipos: barreiras urbanísticas, arquitetônicas, transporte e comunicação e tecnológica (Brasil,2015).

O conceito de acessibilidade pode ser encontrado diretamente na Norma Brasileira 9050/2015 e a principal finalidade dessa norma segundo ABNT NBR (ABNT, 2015, p.1) é “proporcionar a utilização de maneira autônoma, independente e segura do ambiente, edificações, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos à maior quantidade possível de pessoas, independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção”. Diante desse contexto, toda e qualquer construção que envolva ambientes acessíveis deve levar em consideração as determinações técnicas descritas nesta instrução normativa. Porém, no Brasil, costuma-se encontrar ambientes que não seguem essa legislação e a NBR 9050.

Em algumas universidades federais chegamos a encontrar esse tipo de situação. Segundo relato de Bacarin et al (2018), um dos principais problemas enfrentados pelos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Maringá-PR era a falta de acessibilidade dentro da instituição. Essa situação ocorria por conta das barreiras arquitetônicas presenciadas no campus. De acordo com Almeida (2021), além das barreiras arquitetônicas, os estudantes com deficiência estão expostos diariamente a barreiras relacionadas à comunicação, atitudinais e pedagógicas dentro das escolas brasileiras. Diante das barreiras arquitetônicas, a autora argumenta que a falta de acessibilidade nessas instituições vai corroborar para que esses estudantes não consigam se locomover com autonomia no ambiente escolar, em virtude de a construção dos elementos de acessibilidade está em desacordo com as normas técnicas elencadas na NBR 9050.

Um estudo realizado pela UNESCO (2020) constatou que, entre o trajeto de casa até a escola, a arquitetura dos prédios e as condições de saneamento básico não cumprem os requisitos de acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. A violação desses requisitos básicos provoca nas meninas uma insegurança na escola e fora do ambiente escolar, isso de acordo com relatos de meninas que residem em países asiáticos, latino-americanos e em 11 países do continente africano.

Os estudantes com deficiência estão expostos a uma série de barreiras dentro e fora do sistema educacional. Uma das principais barreiras enfrentadas por esses jovens é a arquitetônica, que, de acordo com Calado (2006), contribui para limitar a mobilidade dessas pessoas no âmbito educacional. Ainda na concepção da autora, isso ocorre porque as escolas não possuem infraestrutura adequada para receber esses estudantes, passando a alavancar ainda mais a segregação social, um problema prevalente na sociedade brasileira.

A UNESCO (2022) levanta um ponto interessante sobre o que é necessário para incluir os estudantes com deficiência no sistema educacional. Essa organização acredita que a inclusão está ligada a uma série de fatores que perpassam desde a questão logística, infraestrutura e materiais pedagógicos nas escolas. Além disso, destacam que outro obstáculo para participação desses estudantes seria os membros estaduais e municipais entenderem as principais demandas do público-alvo da educação especial.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização das análises presentes neste estudo, foram utilizados os microdados do Censo Escolar de 2019, fornecidos pelo INEP/MEC. A seleção desta edição específica foi justificada pela implementação de uma nova política pelo INEP, que passou a detalhar os tipos de acessibilidade nas instituições educacionais brasileiras e a quantificação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) disponível a partir desse ano. No entanto, não foi possível realizar análises diferenciadas por tipo de AEE, pois o acesso público a esses dados foi restringido pelo INEP, em cumprimento à Lei Geral de Proteção aos Dados (LGPD) de 2018¹. Atualmente, os únicos microdados disponíveis no portal do INEP são aqueles relacionados às características das escolas.

Foram analisados nove estados do Nordeste: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Em relação à base das escolas, em síntese, encontramos nela variáveis relacionadas a infraestrutura da escola, aos principais tipos de equipamentos, quantidade de salas e funcionários. Para realização deste estudo, selecionamos variáveis que possam demonstrar a infraestrutura necessária para que uma pessoa com deficiência possa se locomover dentro das dependências da escola, demonstrando que esse ambiente é um espaço acessível a todas as pessoas.

Para identificar o estado e o município das escolas estudadas, foram selecionadas as variáveis Código da Unidade Federativa (Co_UF) e Código do Município (Co_Município). Adicionalmente, a variável Tipo de Dependência (Tp_Dependência) foi utilizada para determinar se as escolas eram administradas por esfera federal, estadual, municipal ou privada. A análise da localização das escolas foi conduzida por meio das seguintes variáveis: Tipo de Localização (Tp_Localização), categorizada em urbana ou rural. Considerou-se também a variável Tipo de Situação de Funcionamento (Tp_Situação_Funcionamento) para classificar as escolas como: 1) em atividade; 2) paralisadas; 3) extintas no ano do Censo escolar em análise; 4) extintas em anos anteriores. O foco do estudo recaiu sobre as escolas que estavam ativas na região Nordeste no ano de 2019.

Um componente crucial deste estudo concentra-se na acessibilidade escolar para estudantes com deficiência. Entretanto, a análise retroativa até 2018 é limitada, pois até então, o INEP compilava todos os dados desagregados de acessibilidade sob a variável In_Dependências_PNE. A partir do Censo Escolar de 2019, a variável anterior foi descontinuada e substituída por indicadores mais detalhados de acessibilidade, que constituem o foco da análise atual. Os indicadores incluem: 1) Corrimãos (In_Acessibilidade_Corrimão); 2) Elevadores (In_Acessibilidade_Elevador); 3) Pisos táteis (In_Acessibilidade_Pisos_Tateis); 4) Vãos livres (In_Acessibilidade_Vão_Livre); Rampas (In_Acessibilidade_Rampas); 5) Sinal sonoro (In_Acessibilidade_Sinal_Sonoro); 6) Sinal tátil (In_Acessibilidade_Sinal_Tatil); 7) Sinal visual (In_Acessibilidade_Sinal_Visual); 8) Inexistente (In_Acessibilidade_Inexistente). Adicionalmente, foram incorporadas variáveis específicas para: 9) Sala atendimento especializado (In_Sala_Atendimento_Especializado); 10) banheiro (In_Banheiro_PNE); 11) AEE (Tp_AEE), detalhando a infraestrutura acessível das escolas dos estados nordestinos.

Os dados foram extraídos do *Software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 25, para a criação dos mapas utilizamos QGIS versão 3.16, e as tabelas e gráficos foram elaborados no Excel da *Microsoft Office Corporation*.

¹ disponível no *site*: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm

Em relação à metodologia empregada, adotou-se uma abordagem de análise descritiva para determinar o número de escolas ativas na região Nordeste, incluindo a localização (rural ou urbana) e a disponibilidade de salas de AEE e a oferta dos recursos de AEE nas instalações escolares. Buscou-se distribuir essas escolas entre os municípios nordestinos e quantificar as instituições que possuem banheiros acessíveis e salas AEE, utilizando-se a técnica de distribuição espacial.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados apresentados na Tabela 1 demonstram a distribuição das escolas por tipo de gestão institucional (federal, estadual, municipal e privada) localizadas na região Nordeste do Brasil, correspondente ao ano de 2019. A análise dos dados indica significativas variações tanto na distribuição quanto no gerenciamento das instituições educacionais ao longo dos estados da região. Em termos quantitativos, o Nordeste possuía um total de 59.364 escolas em 2019, das quais 184 eram federais, 6.477 estaduais, 43.613 municipais e 9.090 privadas. Este cenário destaca a predominância de escolas municipais, refletindo a estrutura descentralizada da educação básica no Brasil, na qual os municípios assumem um papel fundamental na administração das escolas de ensino fundamental.

No estado de Alagoas, identifica-se um total de 2.785 escolas, com predominância de 2.013 instituições municipais, seguidas por 450 privadas, 306 estaduais e 16 federais, indicando uma forte gestão local. Na Bahia, que apresenta o maior número de escolas na pesquisa com 15.760 instituições, observa-se uma expressiva concentração de 12.351 escolas municipais, enfatizando a extensa rede educacional sob administração municipal. O número de escolas estaduais é de 1.194, e as instituições privadas e federais totalizam 2.186 e 29, respectivamente.

O Ceará conta com 7.173 escolas, majoritariamente administradas pelos municípios, com 5.018 municipais, seguidas por 699 estaduais, 1.432 privadas e 24 federais, reforçando a tendência regional de gestão predominante no nível municipal. No Maranhão, há um total de 11.326 escolas, das quais 9.371 são municipais, 1.047 estaduais, 887 privadas e 21 federais, evidenciando uma concentração nas administrações locais.

Na Paraíba e em Pernambuco, há, respectivamente, 4.586 e 8.033 escolas, com uma predominância de gestão municipal em ambos os estados, alinhando-se à tendência geral da região. Nos estados do Piauí e Rio Grande do Norte, os totais de escolas são 4.309 e 3.401, respectivamente, também majoritariamente municipais. Em Sergipe, o estado com o menor número de escolas no levantamento, há 1.991 instituições, sendo 1.298 municipais, 334 estaduais, 350 privadas e 9 federais, destacando a menor escala de instituições educacionais analisadas na região.

Tabela 1- Distribuição das escolas por tipo de instituição (Federal, Estadual, Municipal e Privada) nos Estados da região Nordeste em 2019

LOCALIZAÇÃO	2019				
	INSTITUIÇÃO				
	F	E	M	P	TOTAL
NORDESTE	184	6.477	43.613	9.090	59.364
Alagoas	16	306	2.013	450	2.785
Bahia	29	1.194	12.351	2.186	15.760
Ceará	24	699	5.018	1.432	7.173
Maranhão	21	1.047	9.371	887	11.326
Paraíba	15	642	3.150	779	4.586
Pernambuco	25	1.029	4.935	2.044	8.033
Piauí	20	643	3.254	392	4.309
Rio Grande do Norte	25	583	2.223	570	3.401
Sergipe	9	334	1.298	350	1.991

*F=Federal, E=Estadual, M=Municipal e P=Privadas

Fonte: INEP-Microdados do Censo Escolar, 2019 e Almeida (2021)

A análise espacial apresentada no Mapa 1 indica que, na região Nordeste, existem 3.255 escolas operantes na faixa de 650 a 1.156. Essas instituições concentram-se principalmente nas capitais Fortaleza, Recife e Salvador. Tal distribuição era previsível, dado que os estados do Ceará, Pernambuco e Bahia possuem os maiores contingentes populacionais da região.

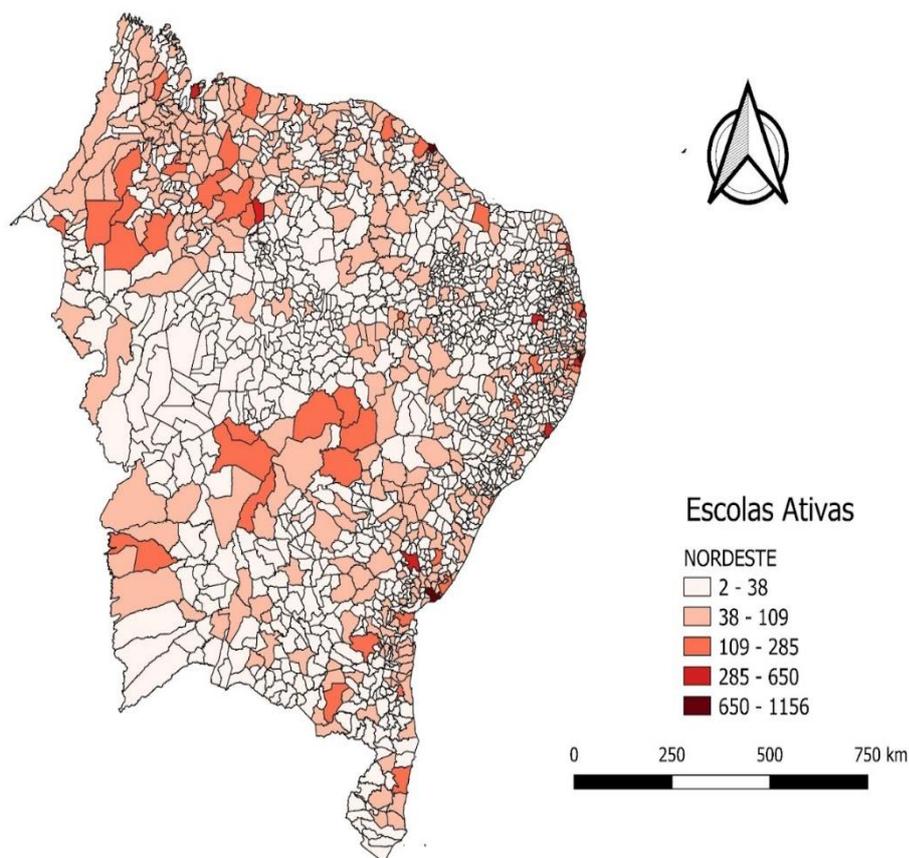
De acordo com dados do IBGE do Censo Demográfico de 2022, a população residente em Fortaleza totalizava 2.428.708 habitantes. Enquanto Recife e Salvador registraram, respectivamente, 1.488.920 e 2.417.678 habitantes. Além disso, o IBGE forneceu informações sobre o número de matrículas no ensino fundamental e médio nas três capitais nordestinas. Em 2023, Fortaleza contabilizava aproximadamente 387.371 estudantes matriculados. Por outro lado, Recife contabilizou 233.438 estudantes e Salvador 351.706 estudantes (IBGE,2022).

Adicionalmente, verificou-se que 1.403 municípios possuíam escolas enquadradas nas faixas de 2-38 instituições, localizadas primordialmente no interior dos estados, totalizando 25.186 instituições educacionais nessa categoria. Em 2019, foi observado que municípios com apenas duas escolas incluíam São Sebastião do Umbuzeiro na Paraíba e Fernando de Noronha em Pernambuco.

Uma análise detalhada revelou que 26 municípios contam com 38 escolas cada. No Maranhão, identificaram-se sete municípios: Conceição do Lago-Açu, Governador Newton Bello, Itaipava do Grajaú, Lago Verde, Morros, Nina Rodrigues e Nova Olinda do Maranhão. No Ceará, cinco municípios apresentam essa característica: Bela Cruz, Guaraciaba do Norte, Jaguaribe, Morada Nova e Tamboril. No Rio Grande do Norte, são dois: Baraúna e Extremoz. Na Paraíba, também existem dois: Alagoa Nova e Bananeiras. Em Pernambuco, três municípios estão nessa situação: Afogados da Ingazeira, Bom Jardim e Catende. Em Alagoas, são dois: Maragogi e São Luís do Quitunde. Na Bahia, cinco: Belo Campo, Capim Grosso, Iguai, Ituberá e Nova Viçosa. Esses dados sugerem que esses municípios possuem uma densidade populacional baixa e áreas geográficas compactas, refletindo uma demanda moderada por estabelecimentos educacionais.

Um aspecto significativo relaciona-se ao número de escolas nas faixas de 109-285 e de 285-650. Ao todo, 11.071 escolas estão distribuídas em 54 municípios da região. A Bahia, com 16 municípios, e o Maranhão, com 15, apresentam o maior contingente de escolas nessas faixas. Os municípios de Feira de Santana, na Bahia, e São Luís, no Maranhão, são os mais destacados, respectivamente. Na faixa de 38-109, contabilizam-se 334 municípios, abrangendo um total de 19.852 escolas.

Mapa 1- Escolas em atividades na região Nordeste em 2019



Fonte: Elaboração própria com dados dos Microdados do Censo Escolar-INEP, 2019

A distribuição de escolas entre áreas urbanas e rurais na região Nordeste do Brasil revela uma divisão quase equitativa, com leve predominância urbana. A Tabela 2 ilustra a distribuição percentual por estado em 2019. Das 59.364 escolas analisadas na região, 51,61% (30.637 escolas) situam-se em áreas urbanas, enquanto 48,39% (28.727 escolas) estão em zonas rurais.

Esta distribuição mostra variações notáveis entre os estados do Nordeste. O Maranhão, por exemplo, possui uma maior proporção de escolas rurais, com 66,85% (7.571 escolas) em áreas rurais e 33,15% (3.755 escolas) em urbanas. Este perfil sugere uma geografia demográfica distinta, possivelmente refletindo maior dispersão populacional ou centros urbanos menores.

Em contraste, o Ceará exibe uma concentração superior de escolas em zonas urbanas, com 63,98% (4.589 escolas) localizadas em áreas urbanas comparado a 36,02%

(2.584 escolas) em rurais. Esse padrão pode ser atribuído ao desenvolvimento urbano mais abrangente e à densidade populacional elevada em certas áreas do estado. Estados como Pernambuco e Rio Grande do Norte também apresentam uma predominância de escolas urbanas, com 59,94% e 62,69%, respectivamente, das escolas situadas em áreas urbanas.

Na Paraíba e no Piauí, observa-se uma distribuição relativamente equilibrada de escolas, embora com uma predominância em zonas urbanas, onde 58,29% e 52,31% das escolas estão localizadas, respectivamente. Em contraste, a Bahia apresenta a distribuição mais equivalente entre zonas urbanas e rurais entre os estados do Nordeste, com 49,50% das escolas situadas em áreas urbanas e 50,50% em zonas rurais. Este equilíbrio pode indicar uma distribuição populacional mais uniforme entre as áreas urbanas e rurais na Bahia, em comparação com outros estados da região.

Tabela 2- Distribuição Percentual de Escolas em Áreas Urbanas e Rurais no Nordeste por Estado em 2019

Localização	2019				
	Urbana	%	Rural	%	Total
Nordeste	30.637	51,61	28.727	48,39	59.364
Maranhão	3.755	33,15	7.571	66,85	11.326
Piauí	2.254	52,31	2.055	47,69	4.309
Ceará	4.589	63,98	2.584	36,02	7.173
Rio Grande do Norte	2.132	62,69	1.269	37,31	3.401
Paraíba	2.673	58,29	1.913	41,71	4.586
Pernambuco	4.815	59,94	3.218	40,06	8.033
Alagoas	1.523	54,69	1.262	45,31	2.785
Sergipe	1.095	55	896	45	1.991
Bahia	7.801	49,5	7.959	50,5	15.760

Fonte: Elaboração própria com dados dos Microdados do Censo Escolar-INEP, 2019

Identificamos que na região Nordeste há cerca de 50.485 (85,04%) escolas que não possuem sala de AEE e 8.609 (14,50%) que possuem. Através do Mapa 2, verifica-se que o estado do Ceará apresenta o maior número de municípios com sala AEE. Em contrapartida, os estados do Maranhão e Bahia apresentam um baixo índice de escolas que possuem sala de AEE.

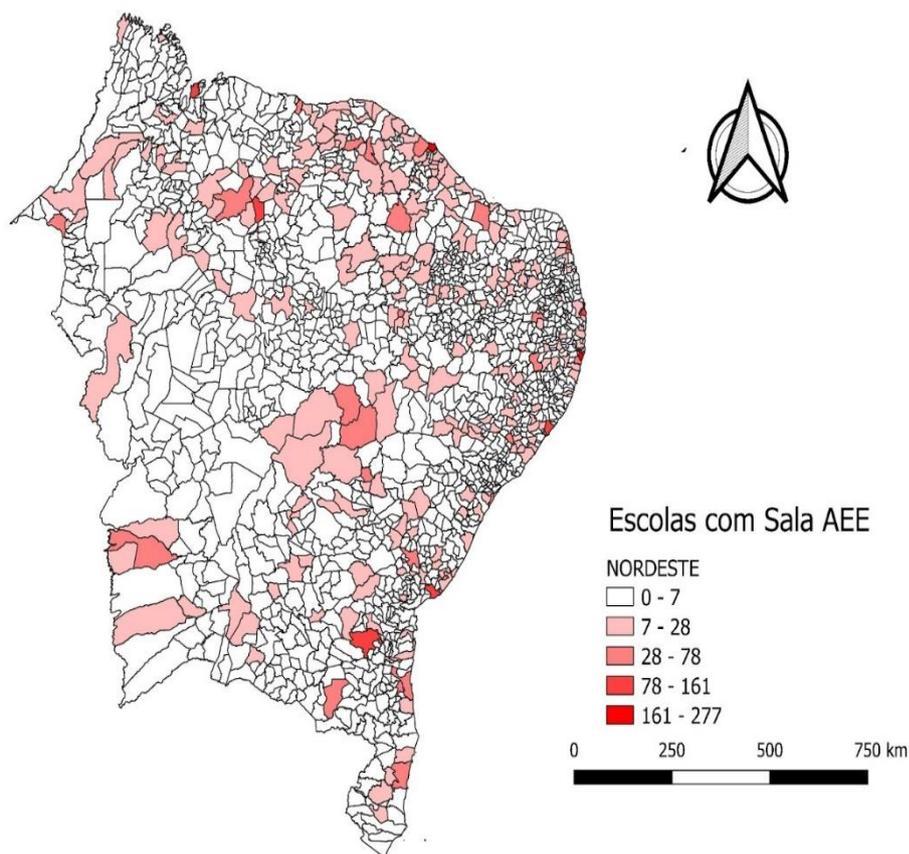
Um fato que nos chamou bastante atenção foi o número de municípios que não dispõem de nenhuma sala AEE em sua rede educacional, que no total era 385, distribuídos da seguinte forma entre os estados da região Nordeste: 59 no Maranhão, 82 no Piauí, 13 no Ceará, 29 no Rio Grande do Norte, 45 na Paraíba, 26 em Pernambuco, 20 em Alagoas, 7 em Sergipe e 104 na Bahia. O montante total de escolas que estão nessa situação é de 7.626, o que equivale a 12,85% do número total de escolas da região.

Foram identificadas aproximadamente 523 escolas na faixa de 161 a 277. Essas instituições estão localizadas nos estados do Ceará e Pernambuco, especificamente nas cidades de Fortaleza e Recife. Em uma análise mais ampla, 917 escolas situam-se na faixa de 78 a 161. Estas estão distribuídas nas cidades de São Luís-MA, Teresina-PI, Natal-RN, João Pessoa-PB, Petrolina-PE, Maceió-AL, Jequié-BA e Salvador-BA. Nota-se que, dos sete municípios incluídos nesta faixa, dois não são capitais: Petrolina e Jequié.

Em 2019, o total de escolas na faixa de 28 a 78 alcançava 1.173. É relevante mencionar que, dos 25 municípios analisados nesse intervalo, apenas Campina Grande-

PB e Petrolina-PE possuem mais de 70 escolas cada. Quanto às faixas de 0 a 7 e de 7 a 28, o número de escolas é de 3.005 e 2.991, respectivamente, abrangendo conjuntamente 1.760 municípios.

Mapa 2- Escolas com Sala AEE na Região Nordeste em 2019

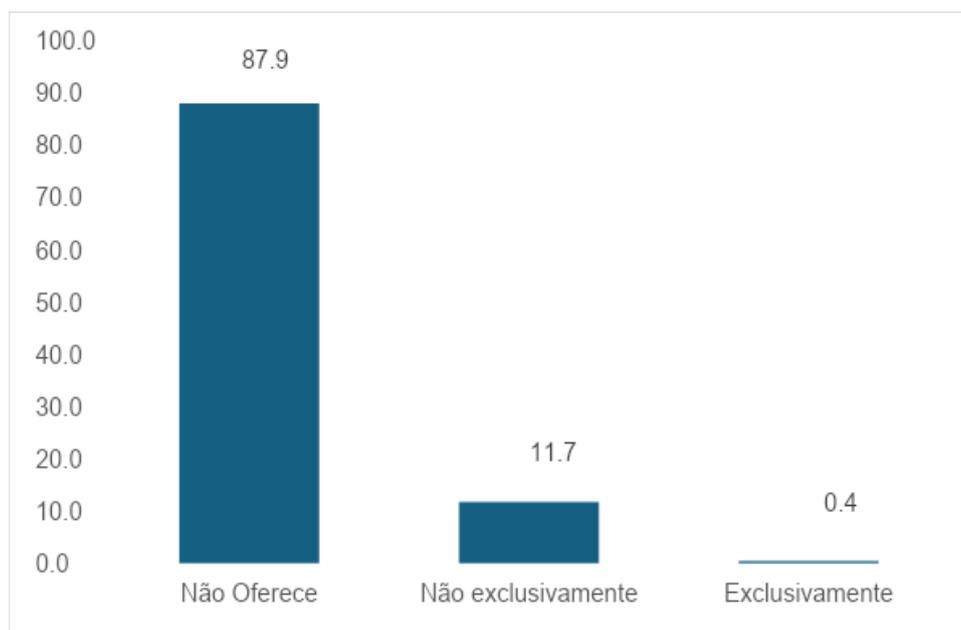


Fonte: Elaboração própria com dados dos Microdados do Censo Escolar-INEP, 2019

A análise do Gráfico 1 indica que cerca de 87,9% das escolas na região Nordeste não possuem salas de AEE em suas instalações. Esta carência tem implicações significativas, pois exige que os estudantes com deficiência frequentem uma instituição diferente para acessar serviços especializados. Tais serviços incluem libras, língua portuguesa, informática acessível, braille, Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), soroban, treinamento para vida autônoma, e dispositivos ópticos e não ópticos, entre outros. A ausência de salas de AEE e de atendimento especializado implica na necessidade de matrícula em modalidades de AEE externas ao ensino regular.

Diante desse contexto, Almeida (2021) esclarece que a oferta de AEE nas instituições de ensino estimula um comportamento diferenciado de pendularidade na região Nordeste para os estudantes com deficiência que estão matriculados na modalidade de AEE, pois eles estarão em busca de escolas que ofereçam, em suas instalações, o AEE.

Gráfico 1- Escolas com Sala de AEE em 2019 na Região Nordeste em 2019



Fonte: INEP-Microdados do Censo Escolar, 2019 e Almeida (2021)

A análise do Mapa 3 revela que 21.171 escolas na região Nordeste possuem banheiros acessíveis, enquanto 38.193 não possuem. Identificamos que 8.573 escolas estão na faixa de 0 a 15, distribuídas entre 1.509 municípios. Notadamente, 43 municípios nesta faixa não contam com banheiros acessíveis em nenhuma de suas escolas.

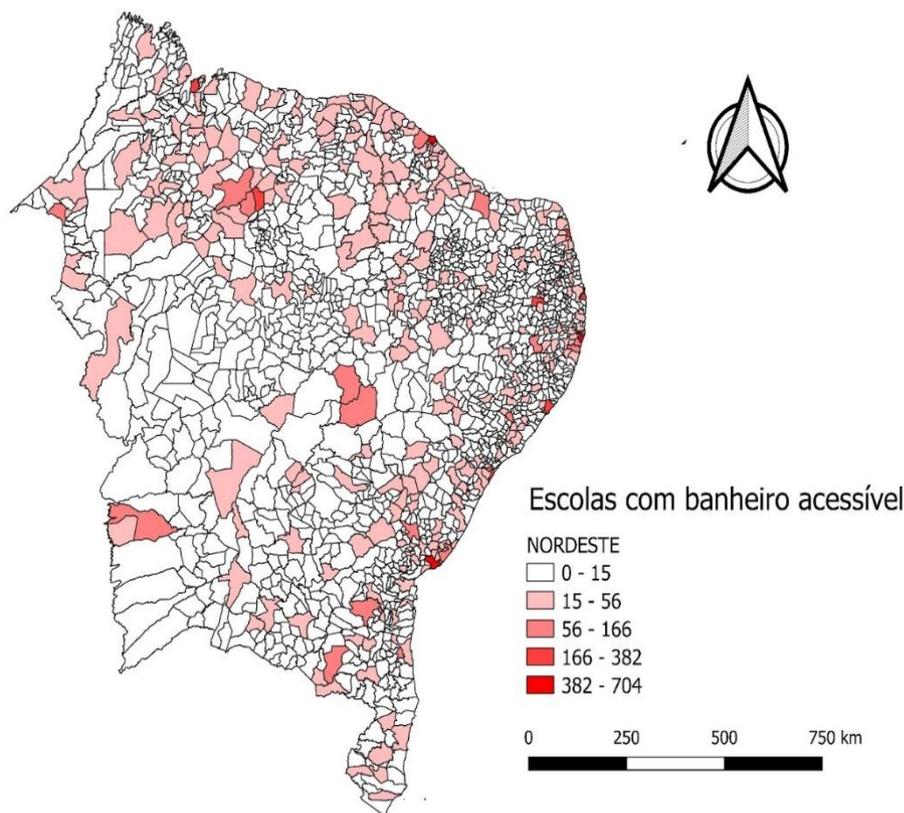
A ausência de banheiros acessíveis foi registrada em várias localidades do Nordeste. Um caso ocorreu no município de Luís Domingues, Maranhão. No Piauí, foram dezenove casos, incluindo Avelino Lopes, Cajueiro da Praia e Campinas do Piauí. Três casos foram documentados no Ceará, em Guaramiranga, Martinópolis e Umari. No Rio Grande do Norte, há registros em Caiçara do Norte e Galinhos, totalizando quatro. Na Paraíba, foram quatro casos, incluindo Boaventura e São José de Caiana. Pernambuco apresentou seis casos, com destaque para Belém de Maria e Fernando de Noronha. Em Alagoas, ocorreram dois casos, em Coité do Nória e Palestina. Na Bahia, foram quatro casos, em Canápolis e Macajuba.

O estudo constatou que 533 instituições educacionais estão nessa condição, representando 0,90% das escolas da região Nordeste. É notável que Sergipe não apresentou escolas sem ao menos um banheiro acessível. Essa variação destaca a necessidade de políticas para equalizar a infraestrutura de acessibilidade e promover a inclusão educacional.

Os dados indicam que Fortaleza, Recife e Salvador têm o maior número de escolas com banheiros acessíveis, somando 1.795 instituições na faixa de 382 a 704. Outras distribuições incluem 6.444 escolas em 251 municípios na faixa de 16 a 56, e 2.305 escolas em 24 municípios na faixa de 56 a 166.

Além disso, a faixa de 166-382 escolas inclui 2.054 instituições em sete municípios. São 347 em São Luís. Em Teresina, há 382 escolas. Natal possui 338 escolas. Campina Grande tem 223 escolas. João Pessoa conta com 311 escolas. Em Maceió, há 238 escolas. Aracaju abriga 215 escolas. A maioria dessas escolas está nas capitais, exceto em Campina Grande.

Mapa 3- Distribuição de escolas com banheiros acessíveis na Região Nordeste em 2019



Fonte: Elaboração própria com dados dos Microdados do Censo Escolar-INEP, 2019

A análise da Tabela 3, que detalha a acessibilidade nas escolas ativas da região Nordeste por Unidade Federativa em 2019, mostra que, das 59.364 escolas ativas, aproximadamente 44,94% não possuem qualquer forma de acessibilidade. O estado do Maranhão destaca-se negativamente, com 61,40% das escolas desprovidas de infraestrutura adequada para atender estudantes com deficiência. Na Bahia, observa-se um equilíbrio parcial, embora 52,72% das escolas ainda careçam de acessibilidade.

Em contraste, os estados de Sergipe, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco exibem índices mais elevados de acessibilidade. Esse aumento pode ser atribuído à presença de um único tipo de recurso de acessibilidade, como corrimão, elevador, piso tátil, vão livre, rampas, sinais sonoros, sinais táteis e visuais. Segundo a UNESCO (2022), há uma tendência de migração de matrículas de estudantes com deficiência para escolas com melhor infraestrutura. A falta de ambientes acessíveis continua a ser um problema recorrente em várias nações.

Em países como Burundi, Níger e Samoa, a falta de acessibilidade e materiais didáticos para esses estudantes é generalizada. Na Eslováquia, apenas 15% das escolas de nível primário possuem infraestrutura acessível. No ensino fundamental, esse índice sobe ligeiramente para 21%. Apesar de situados em continentes diferentes, os países mencionados compartilham a falta de recursos e infraestrutura. Essa deficiência pode contribuir significativamente para a evasão escolar de estudantes com deficiência, conforme a UNESCO (2020). Esse problema, somado a outros fatores, agrava a desigualdade educacional e social. A vulnerabilidade nos sistemas educacionais de vários

países contraria os objetivos da Declaração de Incheon de 2015. A UNESCO (2015) destaca a necessidade de programas, serviços e infraestruturas de qualidade. Estes devem ser inclusivos, acessíveis e integrados. Devem também atender às necessidades de saúde, nutrição, proteção e educação. Isso é especialmente crucial para crianças com deficiências.

Tabela 3- Escolas em atividade com e sem acessibilidade por estado na região Nordeste, Segmentadas por Unidade Federativa em 2019

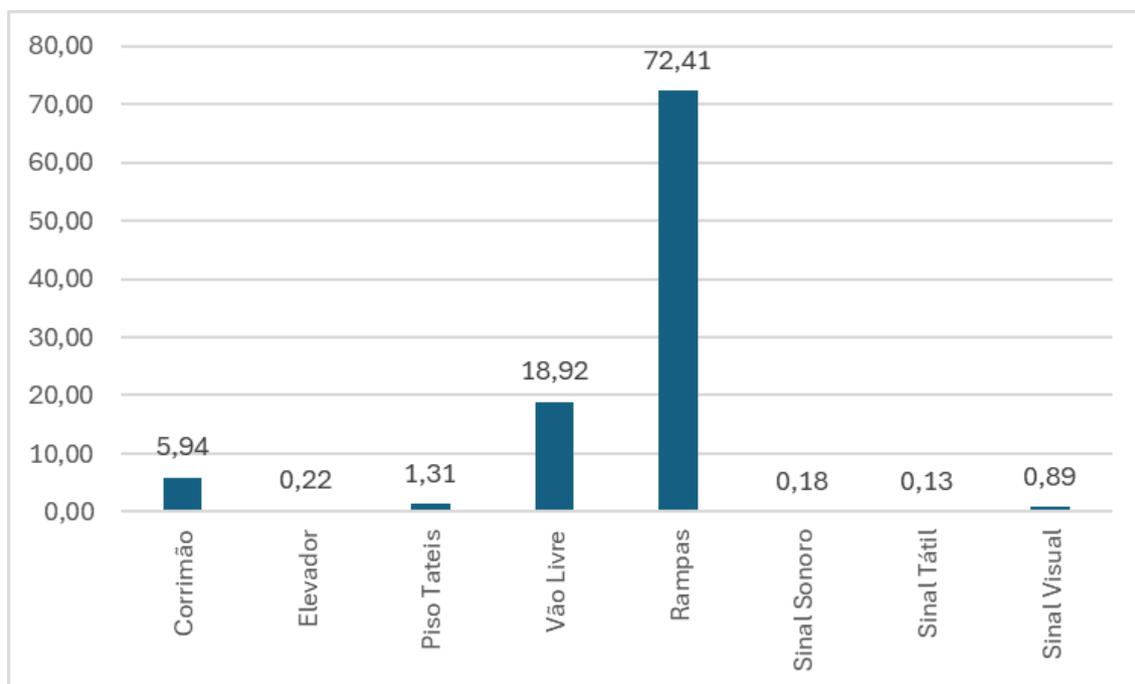
Localização	2019				Total
	Escolas ativas com acessibilidade	%	Escolas ativas sem acessibilidade	%	
Nordeste	32.684	55,06	26.680	44,94	59.364
Maranhão	4.372	38,6	6.954	61,4	11.326
Piauí	2.355	54,65	1.954	45,35	4.309
Ceará	5.059	70,53	2.114	29,47	7.173
Rio Grande do Norte	2.336	68,69	1.065	31,31	3.401
Paraíba	2.993	65,26	1.593	34,74	4.586
Pernambuco	5.132	63,89	2.901	36,11	8.033
Alagoas	1.569	56,34	1.216	43,66	2.785
Sergipe	1.417	71,17	574	28,83	1.991
Bahia	7.451	47,28	8.309	52,72	15.760

Fonte: Elaboração própria com dados dos Microdados do Censo Escolar-INEP, 2019

O Gráfico 2 ilustra a presença de apenas um tipo de recurso de acessibilidade nas escolas da região Nordeste no ano de 2019. A análise dos dados indica que 17.584 escolas, equivalendo a aproximadamente 29,62% do total na região Nordeste, estão equipadas unicamente com um recurso de acessibilidade. Os tipos de recursos de acessibilidade analisados incluem corrimãos, elevadores, pisos táteis, vãos livres, rampas, bem como sinais sonoros, táteis e visuais.

Ao longo de 2019, as rampas emergiram como o recurso mais comum, presentes em cerca de 73% das instituições analisadas. Vãos livres foram identificados em 19% das escolas, totalizando 3.340 instituições que proporcionam áreas livres de barreiras significativas. Em contraste, outros recursos de acessibilidade apresentaram baixa representatividade, como destacado no Gráfico 2.

Gráfico 2- Distribuição das escolas na Região Nordeste com apenas um tipo de recurso de acessibilidade no ano de 2019



Fonte: INEP-Microdados do Censo Escolar, 2019 e Almeida (2021)

O total de instituições educacionais na região Nordeste que necessitam de recursos de acessibilidade é de 26.680, representando 44,90% do conjunto de escolas na área. Adicionalmente, a média de escolas dotadas com dois tipos específicos de recursos de acessibilidade é de 9.139. Notavelmente, as escolas que disponibilizam simultaneamente vão livre/rampas e corrimão/rampas constituem a maior parte deste grupo, com 7.655 escolas, correspondendo a 83,76% do total. Quanto à distribuição geográfica destas instituições, 70,28% estão situadas em zonas urbanas, enquanto 29,72% localizam-se em zonas rurais.

É importante salientar que apenas 302 escolas na região Nordeste possuem todos os oito tipos de recursos de acessibilidade em suas instalações. Pode-se inferir que a limitada prevalência dessas instalações está associada aos elevados custos de implementação e manutenção de elevadores. Entre os recursos de acessibilidade disponíveis, o elevador apresenta o índice mais baixo de disponibilidade. Apenas 791 escolas estão equipadas com elevadores, o que representa cerca de 1,33% do total de escolas na região Nordeste. Predominantemente, as instituições de ensino que dispõem de elevadores são escolas privadas.

Outro aspecto notável refere-se ao número de escolas que dispõem de três a sete tipos de recursos de acessibilidade. Observa-se que, em média, 5.659 instituições educacionais apresentam essa característica, correspondendo a 9,53% do total de escolas analisadas.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço complementar ao ensino regular, oferecido no contraturno escolar dos estudantes com deficiência público-alvo da educação especial. Este público inclui alunos com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. O AEE é preferencialmente disponibilizado em instituições de ensino regular ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), onde os alunos encontram-se regularmente

matriculados. O objetivo do AEE é fornecer serviços e recursos de atendimentos especializados ajustados às necessidades individuais dos PcD. Estas intervenções visam a promover o desenvolvimento integral e a inclusão educativa, facilitando o acesso, a participação e a aprendizagem com qualidade no ambiente escolar regular. Esses serviços complementares abrangem o desenvolvimento de funções cognitivas, autonomia na vida diária, enriquecimento curricular, ensino de informática acessível, ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua portuguesa, uso do soroban, Braille, mobilidade, comunicação alternativa e aumentativa (CAA), além do emprego de recursos ópticos e não ópticos (BRASIL,2020)

A Tabela 4 apresenta uma visão detalhada dos principais tipos de serviços e recursos fornecidos pelo AEE, juntamente com a porcentagem média de estudantes com deficiência que fazem uso desses atendimentos. É importante ressaltar que muitos estudantes com deficiência utilizam múltiplos tipos de serviços do AEE simultaneamente, o que explica as porcentagens apresentadas na tabela, que refletem esta superposição.

O estudo revela dados significativos sobre o uso de serviços e recursos do AEE na região Nordeste em 2019, indicando que 325.445 estudantes com deficiência foram atendidos regularmente. Entre os tipos de atendimento mais procurados destacam-se: o desenvolvimento cognitivo, com 23,9% dos estudantes, e a promoção da vida autônoma, com 17,3%. Ademais, serviços voltados para o enriquecimento curricular e o uso do soroban, ambos com 16,2%, configuram-se como o terceiro tipo de assistência mais solicitado pelos estudantes com deficiência na região.

Tabela 4- Serviços e recursos oferecidos pelo AEE nas escolas do Nordeste para os estudantes com deficiência em 2019.

AEE	2019		
	Respostas		Casos
	N	%	%
Libras	6.448	2,00%	7,20%
Língua Portuguesa	8.703	2,70%	9,80%
Informática Acessível	22.958	7,10%	25,80%
Braille	3.310	1,00%	3,70%
CAA	15.682	4,80%	17,60%
Soroban	52.578	16,20%	59,00%
Vida Autônoma	56.347	17,30%	63,20%
Ópticos e não Ópticos	10.107	3,10%	11,30%
Enriquecimento Curricular	52.578	16,20%	59,00%
Desenvolvimento Cognitivo	77.845	23,90%	87,40%
Mobilidade	18.889	5,80%	21,20%
Total	325.445	100%	365,30%

Fonte: INEP-Microdados do Censo Escolar, 2019 e Almeida (2021)

CONCLUSÃO

Embora progressos tenham sido observados no sistema educacional brasileiro, a persistente insuficiência de infraestruturas acessíveis nas escolas pode contribuir

inclusive para a, repetência e evasão escolar (Silva Filho; Araújo, 2017), bem como exacerbar as disparidades educacionais e sociais entre estudantes com e sem deficiência. Esse panorama ressalta a urgente necessidade de formular políticas públicas que sejam ajustadas às peculiaridades regionais de cada estado e que atendam às demandas específicas deste segmento estudantil.

Recomenda-se uma análise de estudos de caso específicos por estados e municípios do Nordeste que possa detalhar o sucesso ou as limitações de modelos de gestão escolar na perspectiva inclusiva em diferentes contextos municipais e estaduais, proporcionando uma visão mais aprofundada e baseada em evidências científicas sobre as práticas mais eficazes para promover a inclusão em ambientes educacionais.

As políticas públicas governamentais devem priorizar investimentos em serviços e recursos de acessibilidade, visando garantir igualdade de oportunidades através de melhorias substanciais na infraestrutura de acessibilidade e na expansão da implementação do AEE em cada instituição educacional. Essa estratégia é essencial para proporcionar condições de aprendizagem equitativas para todos os estudantes com deficiência, equiparando as oportunidades oferecidas àqueles sem deficiência.

É fundamental implementar um monitoramento sistemático dessas políticas públicas, com um foco especial na interação entre a oferta de serviços e recursos de acessibilidade e seus impactos na qualidade da educação para estudantes com deficiência nos estados do Nordeste. Uma análise metódica dessas dinâmicas, como a realizada neste estudo, é crucial para assegurar que as intervenções governamentais promovam efetivamente uma educação inclusiva e de alta qualidade.

Os resultados deste estudo indicam uma necessidade urgente de políticas públicas que promovam a inclusão. É essencial garantir o acesso equitativo à educação para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades especiais. Melhorar as condições de acessibilidade nas escolas é crucial para reduzir a evasão escolar. Isso também promove um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

O estudo revelou uma significativa carência de ambientes acessíveis e de salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos estados do Nordeste. Esta falta de infraestrutura pode estar diminuindo a permanência dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino. Portanto, os achados desta investigação devem orientar a elaboração e aplicação de políticas públicas mais eficazes.

Investigações futuras devem ser fomentadas para reforçar o sistema educacional inclusivo no Nordeste do Brasil. A implementação de programas e serviços que melhorem a infraestrutura escolar é fundamental. Criar ambientes acessíveis facilita a permanência dos estudantes e reduz a desigualdade social. Isso contribui para uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Angela Thaís Araújo de Almeida. **Mobilidade espacial e acesso à educação básica: estudantes com deficiência na Região Nordeste**. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/45260>. Acesso em: 05 de maio de 2024

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050/2015: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2015.

BACARIN, Ana Paula Siltrão; GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. **Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de**

estudantes com deficiência, 2018 **Disponível em:** <https://www.scielo.br/j/pee/a/n9MVpKJ5r7fTknh9rVv9rdc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB nº 9394/96. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 de dezembro de 2000 a, seção 1, p.2.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, jan. 2008.

BRASIL, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências,**2013 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm

BRASIL. **Decreto-Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília, DF, 07 de julho de 2015a, seção 1, p.6.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP. **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2020** [recurso eletrônico].-Brasília, 2020

BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações.** In: BICUDO, M.A.; SILVA Jr., C.A. Formação de educadores e avaliação educacional. São Paulo: UNESP, 1999.

CALADO, Giordana Chaves. **Acessibilidade no ambiente escolar: reflexões com base no estudo de duas municípios de Natal-RN.** Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2006

GLAT, Rosana. **Desconstruindo representações sociais: Por uma cultura de colaboração para inclusão escolar.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, Edição Especial, p.9-20, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400002>. Acesso em: 05 de maio de 2024

IBGE. Cidades e Estados do Brasil-Fortaleza (2022). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/panorama>. Acesso: 01 jun 2024

IBGE. Cidades e Estados do Brasil-Ceará (2022). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/panorama>. Acesso: 01 jun 2024

IBGE. Cidades e Estados do Brasil-Bahia (2022). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/panorama>. Acesso: 01 jun 2024

INEP/MEC. **Microdados dos Censos Escolares de 2019.** Brasília, DF, 2019

LOBATO, Maria José Silva. **EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO: a construção de um glossário em LIBRAS e Língua Portuguesa na área**

de matemática. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências**. Educação Por Escrito, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 35-48, 29 jun. 2017. EDIPUCRS. <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2017.1.24527>.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em: 05 de maio de 2024

UNESCO. **Inclusão e educação: Todos, sem exceção**, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 05 de maio de 2024.

UNESCO. **Inclusão, equidade e desigualdades entre estudantes das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil**, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382175>. Acesso em: 05 de maio de 2024.

Capítulo 11

ANÁLISE SOCIOECONÔMICA E DEMOGRÁFICA SOBRE O DESEMPENHO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENEM: NORDESTE DO BRASIL

Maria José Silva Lobato, Moisés Calle Aguirre, Ismenia Blavatsky de Magalhães

Resumo: Este estudo busca identificar a influência da escolaridade dos pais e da renda familiar no desempenho de estudantes com deficiência na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na região Nordeste do Brasil, utilizando dados de 2009, 2019 a 2022. As variáveis socioeconômicas analisadas foram: escolaridade dos pais e renda bruta familiar, classificadas segundo Bourdieu (1980). A análise descritiva das notas de redação por ano e sexo foi realizada, aplicando-se os testes estatísticos Mann-Whitney e T de Student, com significância de 5%, para verificar igualdade de desempenho entre os sexos. Os resultados mostram que o desempenho é influenciado por variáveis socioeconômicas e demográficas, com médias mais altas para filhos de pais com maior escolaridade e renda. A pesquisa visa fornecer dados para políticas públicas que promovam a igualdade no acesso ao ensino superior, alinhadas aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Palavras-chave: Pessoas com Deficiência. Escolaridade da mãe e do pai. Renda familiar. ENEM. Nordeste.

INTRODUÇÃO

Embora os documentos orientadores, tanto nacionais quanto internacionais, demonstrem robustez ao assegurar o acesso à educação e a acessibilidade aos serviços e recursos na educação básica para estudantes com deficiência, persiste um desafio significativo na superação de paradigmas e estigmas associados a esta população estudantil em relação ao ingresso no ensino superior. Assim, o presente estudo possibilita trazer pistas importantes para a compreensão dos desafios ainda enfrentados e a reorganização de estratégias governamentais no processo de inclusão educacional das PcD do Nordeste do Brasil a partir da análise criteriosa da prova de redação do ENEM em edições distintas.

O ENEM é um exame de larga escala realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC). Possibilita ao participante uma autoanálise do conhecimento adquirido ao longo da educação básica e, ao mesmo tempo, pode fornecer subsídios para a continuidade do processo educacional no nível superior (Rebello; Kassar, 2018; Duarte, 2020). O ENEM chegou a ser aplicado para mais de 8 milhões de candidatos nas edições de 2014 e 2016. Em algumas edições, por exemplo, em 2013 e 2014, chegou-se a, respectivamente 40.675 e 41.841 candidatos PcD inscritos no exame. Entretanto, o número de inscritos que não declaram se são ou não PcD é muito variável. Por exemplo, em 2009, cerca de 98,07% de candidatos inscritos no ENEM declararam ter ou não algum tipo de deficiência; enquanto em 2016, apenas 21,81% declararam.

Portanto, o número de PcD inscritas no ENEM não pode ser desconsiderado nas análises, principalmente pelo fato de alguns autores indicarem que o desempenho desta população é inferior em comparação aos estudantes sem deficiência (Lima *et al.*, 2022). Em contrapartida, argumenta-se que para algumas deficiências específicas como surdez e cegueira, por exemplo, o uso adequado de certos serviços e recursos de acessibilidade (como a Língua Brasileira de Sinais e o Braille) pode gerar melhorias consideráveis no desempenho desses estudantes no ENEM (Leria *et al.*, 2022).

Conforme dados do censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do Brasil em 1991 aproximava-se de 146 milhões de habitantes. Esse número aumentou para mais de 190 milhões em 2010 e excedeu 203 milhões em 2022. Este cenário de aumento populacional contínuo e significativo está associado ao aumento da expectativa de vida, diminuição da mortalidade, com conseqüente o crescimento da população idosa (Carvalho; Garcia, 2003; Martins, 2016).

Tem-se muitos desafios que devem ser considerados na condução de políticas públicas no cenário educacional brasileiro com a transição demográfica implicando em uma estrutura etária majoritariamente jovem para mais envelhecida (Alves, 2008). Isso tem influência direta na dinâmica do ambiente educacional para Pessoas com Deficiência (PcD), com variações regionais, visto que vem sendo uma tendência o aumento de pessoas com essas condições à medida que a população do país envelhece (Corrêa; Miranda-Ribeiro, 2017).

Neste contexto, são incipientes os estudos sobre o desempenho de PcD em exames de larga escala, a exemplo do ENEM. Este exame foi estabelecido por meio da Portaria nº 438 de 28 de maio de 1998, sendo um dos principais instrumentos de avaliação em larga escala no Brasil. Além disso, funciona como uma porta de entrada para o ensino superior e um meio de acesso a programas de financiamento estudantil.

Sabe-se que a trajetória dos marcos normativos que regem a educação de PcD Brasil é marcada por um progressivo reconhecimento dos direitos educacionais dessa população. A Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988) estabelece princípios fundamentais como igualdade e não discriminação (art. 3º, inciso IV), acesso à educação

inclusiva (art. 205º, 206º e 208º), oportunidades de trabalho (art. 7º, inciso XXXI), acessibilidade em espaços públicos e transporte (art. 23º, inciso II) e concessão de benefícios sociais para pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade (art. 203º). Estas disposições buscam assegurar inclusão e igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência no país.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) enfatiza a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e a educação universal, inclusiva e de qualidade, atendendo a diversas populações e grupos etários. A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) delinea diretrizes para a Educação Especial, enfatizando o acesso e a qualidade educacional para pessoas com deficiência e a necessidade de inclusão em classes regulares com adaptações curriculares específicas.

Leis subsequentes, como a Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecem diretrizes fundamentais para a educação no Brasil, assegurando o direito à educação (art. 4º) e a igualdade de acesso à escola (art. 12º). No Capítulo V, a LDB trata da organização dos sistemas de ensino para a educação especial, desempenhando um papel crucial na estruturação e regulação do sistema educacional brasileiro (Brasil, 1996).

A Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008, estabelece diretrizes para a inclusão educacional, definindo o objetivo da Educação Especial sob uma ótica inclusiva e delineando as diretrizes orientadoras desta política (Brasil, 2008). O PNEEPEI é um marco significativo na história da educação das pessoas com deficiência no Brasil.

A Lei nº 13.146/15, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), é uma legislação abrangente que visa garantir direitos e garantias às pessoas com deficiência. Ela aborda áreas como educação, trabalho, saúde, moradia, proteção social, acessibilidade em edificações, serviços e transporte, visando assegurar a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência na sociedade.

Este conjunto de legislações normativas consolidou as bases legais para a inclusão educacional do PcD, orientando sobre o acesso, a permanência, a participação ativa e a aprendizagem eficaz nas instituições de ensino. As políticas governamentais em esfera nacional, municipal e estadual exercem um impacto significativo sobre a educação da população estudantil com deficiência. Reformas educacionais, programas de inclusão e políticas de avaliação em larga escala são capazes de delinear orientações ao Sistema de Educação Básica (SEB), a exemplo do ENEM. O desempenho econômico do país e da região também tem influência sobre os investimentos em educação. Em períodos de crescimento econômico, há uma maior disponibilidade de recursos para a infraestrutura escolar, programas educacionais e formação de professores voltados à população estudantil com deficiência.

Estudos apontam para uma forte influência atribuída ao nível de educação dos pais no desempenho acadêmico das mulheres que realizaram edições anteriores do ENEM em comparação aos homens, independentemente da renda familiar (Feijó *et al.*, 2021). Adicionalmente, apontou-se que a elevada escolaridade materna como o principal fator para o sucesso dos estudantes no ENEM na região Nordeste do Brasil, a qual é tradicionalmente conhecida por seus resultados inferiores quando comparados às regiões Sul e Sudeste (Souza *et al.*, 2019).

Diante do exposto, buscou-se investigar os fatores socioeconômicos e demográficos no desempenho no ENEM de PcD. Portanto, o objetivo consiste em identificar a influência da escolaridade materna, escolaridade paterna e a renda familiar associada ao desempenho na prova de Redação dos Estudantes com Deficiência no ENEM no Nordeste do Brasil.

MATERIAL E MÉTODOS

Utilizou-se dos microdados do ENEM, disponibilizados na plataforma do INEP/MEC para se proceder com as análises constantes neste trabalho. Especificamente, foram utilizados os bancos de dados das edições de 2009 e do período de 2019 a 2022. A justificativa para a escolha das edições do ENEM é fundamentada nos seguintes critérios: i) em 2009, observou-se a maior proporção de PcD inscritas no ENEM ao longo da série histórica, além de ser o ano que marcou a implementação do ENEM como mecanismo de seleção pelo SiSU, representando um marco significativo na história do exame; ii) a edição de 2019 é utilizada como ponto de análise para avaliar a trajetória evolutiva dos candidatos com deficiência inscritos ao longo de uma década; iii) as edições de 2020 e 2021 são caracterizadas pelos impactos da pandemia de COVID-19; iv) a edição de 2022 corresponde ao período pós-pandemia.

As variáveis socioeconômicas consideradas para as análises foram: i) escolaridade do pai; ii) escolaridade da mãe; e iii) renda bruta familiar. As categorias das duas primeiras variáveis são: 0 (não sei), A (nunca estudou), B (ensino fundamental 1), C (ensino fundamental 2), D (ensino médio incompleto), E (ensino médio completo ou superior incompleto), F (ensino superior completo), G (pós graduação). Para a renda familiar bruta foram agregadas as seguintes categorias: A (maior que 10 salários-mínimos), B (5 a 10 salários-mínimos), C (2 a 5 salários-mínimos), D (menor que um salário mínimo até 2 salários-mínimos), E (sem renda).

Este estudo adota uma abordagem sociológica, fundamentada nos conceitos de Bourdieu (1980), para investigar o impacto da escolaridade materna e paterna, conceituadas como "capital cultural", e da renda bruta familiar, definida como "capital econômico", no processo de aprendizagem e no desempenho dos estudantes em exames avaliativos de larga escala, como o ENEM.

As análises foram realizadas por meio de gráficos apresentados na forma da evolução temporal das médias da prova de redação. Além disso, a estatística descritiva das notas de redação por ano e por sexo foi apresentada. Para inferir igualdade ou diferenças entre o desempenho de homens e mulheres aplicou-se os testes estatísticos: *Mann-Whitney* para identificar a igualdade de distribuição de probabilidade igualdade de distribuição de frequência das notas obtidas na prova de redação das PcD, considerando sexo (masculino e feminino); teste *T de Student* para inferir a igualdade de médias na prova de redação dos estudantes com deficiência por sexo (masculino e feminino).

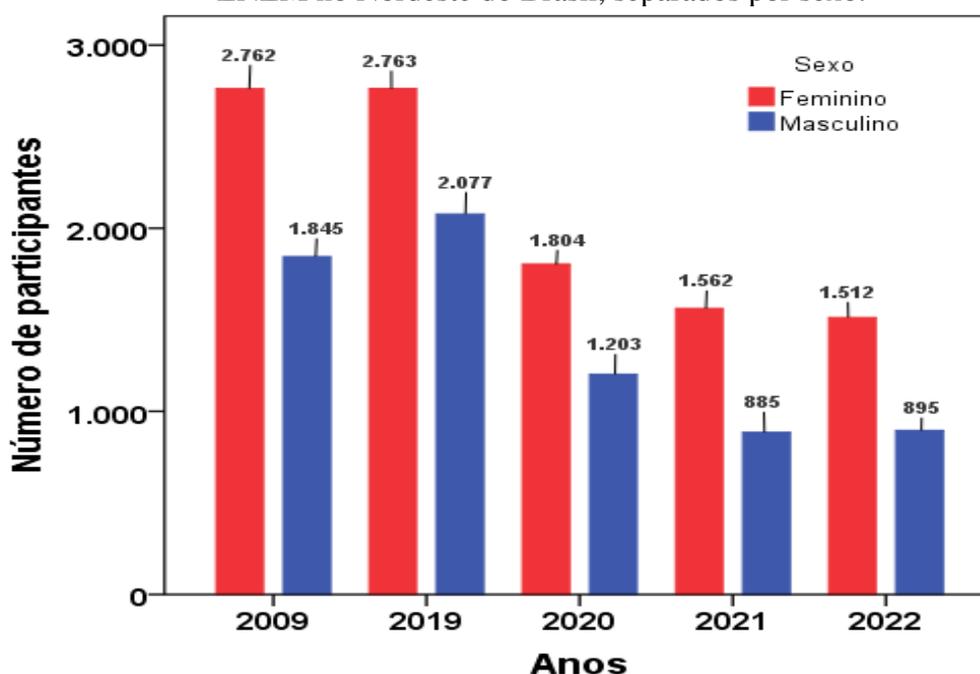
No teste de *Mann-Whitney* a hipótese nula é que as distribuições de probabilidade entre as notas de homens e mulheres ao longo dos anos são iguais. Para o teste *T de Student*, a hipótese nula é que as médias entre as notas de homens e mulheres ao longo dos anos são iguais. Ambos os testes foram realizados considerando-se uma significância estatística de 5%, portanto. Todas as análises estatísticas e descritivas foram realizadas com o auxílio do *Statistical Package for the Social Science (SPSS)*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Figura 1 apresenta-se o número de candidatos inscritos nas diferentes edições do ENEM separados por sexo. Em todas as edições, o número de mulheres PcD que realizaram o ENEM é superior ao número de homens. Considerando as 5 edições analisadas, as mulheres representaram 60,6% (10.403 inscritas) enquanto os homens 39,4% (6.905 inscritos). A diferença percentual foi maior nos anos de 2021 e 2022, quando houve 76,5% e 68,9% a mais de mulheres inscritas em relação aos homens. Em 2019, ano anterior à pandemia de Covid-19, essa diferença foi de 33,0%.

Entre 2009 e 2022 houve uma diminuição de 45,3% de mulheres inscritas (2.762 para 1.512), enquanto a diminuição de homens foi de 51,5% (1.845 para 895). Considerando o número total de inscritos do grupo de PcD a diminuição foi de 47,7% (4.607 para 2.407) entre 2009 e 2022. Os dados apontam que há uma queda considerável no número de inscritos, o que pode estar relacionado com a pandemia de Covid-19. Por outro lado, o número de inscritos no ENEM diminuiu de maneira significativa após 2016, devido a redução drástica promovida pelo governo federal no Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), isso impactou todos os grupos que realizaram o ENEM, incluindo as PcD, conforme reportado por Santos (2020).

Figura 1 - Número de PcD declarados e inscritos nas edições de 2009, 2019-2022 no ENEM no Nordeste do Brasil, separados por sexo.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do ENEM/INEP.

O teste de Mann-Whitney apresentou $p < 0,001$, indicando que a hipótese nula foi rejeitada, ou seja, a distribuição de probabilidade das notas de redação do ENEM entre homens e mulheres foi diferente. Por sua vez, o teste T de Student também apresentou $p < 0,001$, indicando que as médias foram diferentes. Os valores da estatística descritiva do resultado da prova de redação para as 5 edições do ENEM é apresentado na Tabela 1. Verifica-se que estatisticamente a média das notas de redação das mulheres foi maior em comparação aos homens. Por outro lado, o desvio padrão dos homens foi maior, indicando uma maior heterogeneidade entre os homens em relação às mulheres. A mediana das notas das mulheres também foi superior em comparação aos homens.

Sob uma perspectiva sociológica à luz dos estudos de Bourdieu (1980), a escolaridade dos pais é caracterizada como “capital cultural”, enquanto a renda bruta familiar é “capital econômico”. Na Figura 2 apresentam-se as médias da nota de redação das PcD nas edições do ENEM de 2009 e 2019-2022 separadas por sexo e analisadas pelos diferentes níveis de escolaridade da mãe. É possível observar que em 2009 as mulheres com deficiência obtiveram notas superiores em comparação aos homens com deficiência, especialmente para pontuações acima de 500 pontos, com exceção do nível (0, A) de escolaridade materna.

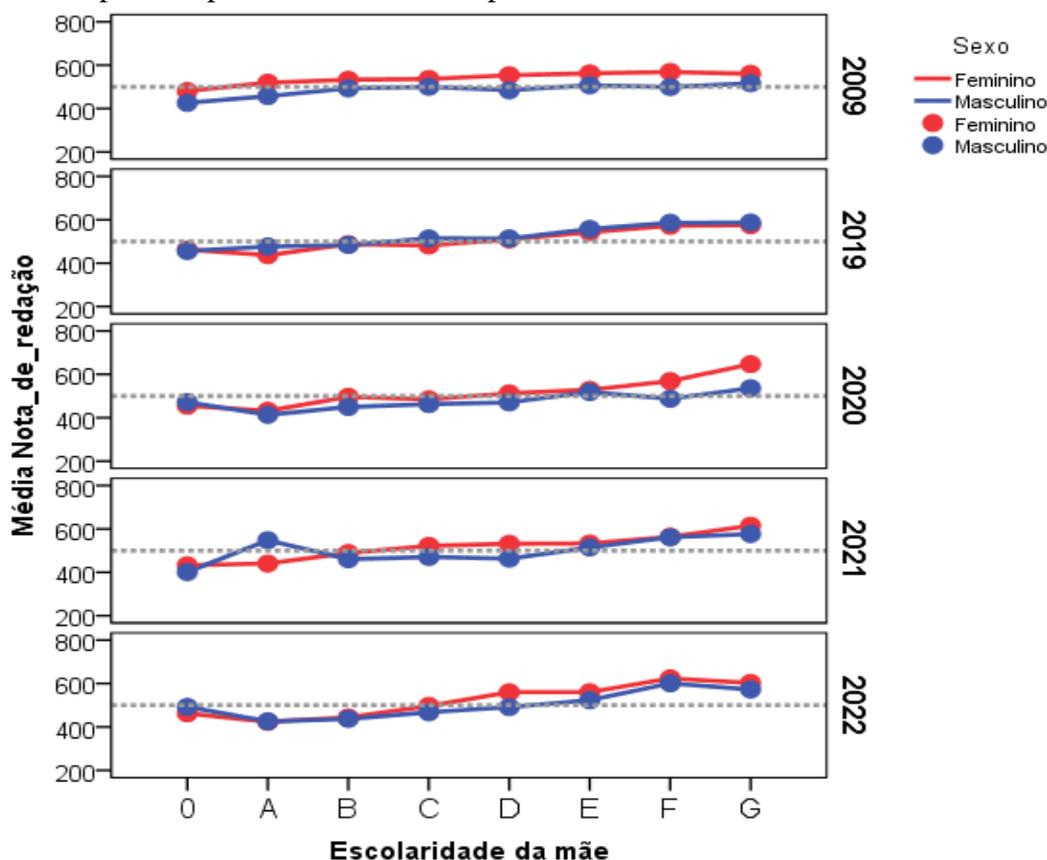
Tabela 1 - Estatística descritiva e teste estatístico das notas de redação para as cinco edições do ENEM analisadas. As letras a e b na média indicam o resultado do teste T de Student.

Gênero	Média	Mediana	Desvio padrão	Número de participantes
Feminino	525 ^a	550	201	7.918
Masculino	504 ^b	540	213	5.298
Geral	516	550	204	13.216

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do ENEM/INEP.

Em 2019, verifica-se um aumento no desempenho diretamente relacionado ao nível de escolaridade materna, particularmente nos níveis (E, F, G). Em 2020, o aumento das notas em redação das estudantes com deficiência esteve intimamente relacionado aos níveis de escolaridade materna (E, F), respectivamente. Em 2021, houve um aumento no desempenho de ambos os sexos, com maior destaque para o sexo feminino, relacionado aos níveis de escolaridade materna (F, G). Por fim, em 2022, observa-se o mesmo comportamento, com desempenho superior dos estudantes com deficiência cujas mães possuem escolaridade mais avançada (F, G).

Figura 2 - Médias na nota de redação de PcD nas edições do ENEM de 2009 e 2019-2022 separados por sexo e analisadas pelos diferentes níveis de escolaridade da mãe.



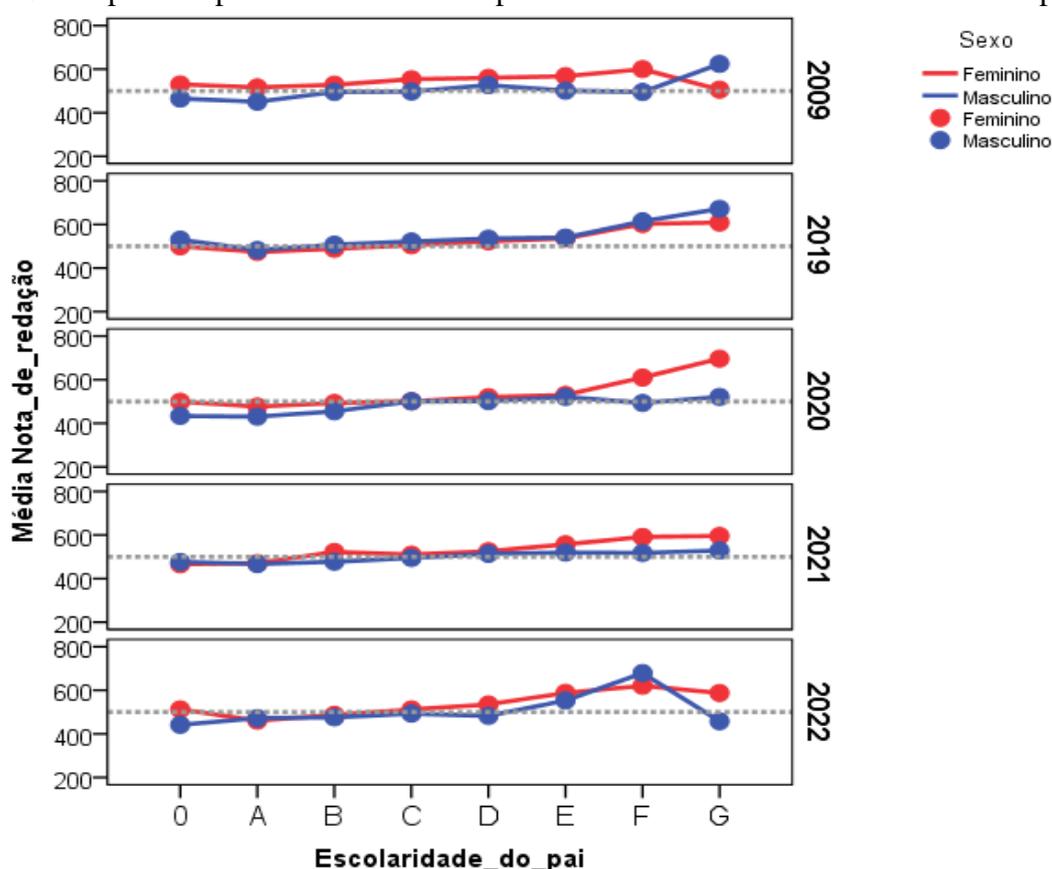
Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do ENEM/INEP.

Com relação ao diferencial de desempenho dos estudantes com deficiência em relação ao nível de escolaridade paterna verifica-se algumas particularidades (Figura 3). Em 2009, as mulheres com deficiência obtiveram notas superiores em comparação aos

homens para pontuações acima de 500 pontos, com exceção do nível (G) de escolaridade paterna. Em 2019, para ambos, homens e mulheres, houve um crescimento no desempenho das notas de redação, diretamente relacionado ao nível de escolaridade paterna.

Em 2020, as mulheres com deficiência obtiveram notas superiores em Redação em comparação aos homens com deficiência, principalmente para as maiores escolaridades (F, G). Em 2021, as notas de redação ficaram em torno de 500 pontos, com tendência de inclinação nas maiores escolaridades paternas (F, G). Em 2022, houve um crescimento acentuado nas notas de ambos os sexos no nível (F) de escolaridade do pai, seguido por uma tendência de queda acentuada, principalmente entre os estudantes do sexo masculino, nos níveis de escolaridade paterna (G).

Figura 3 - Médias na nota de redação de PcD nas edições do ENEM de 2009 e 2019-2022 separados por sexo e analisadas pelos diferentes níveis de escolaridade do pai.



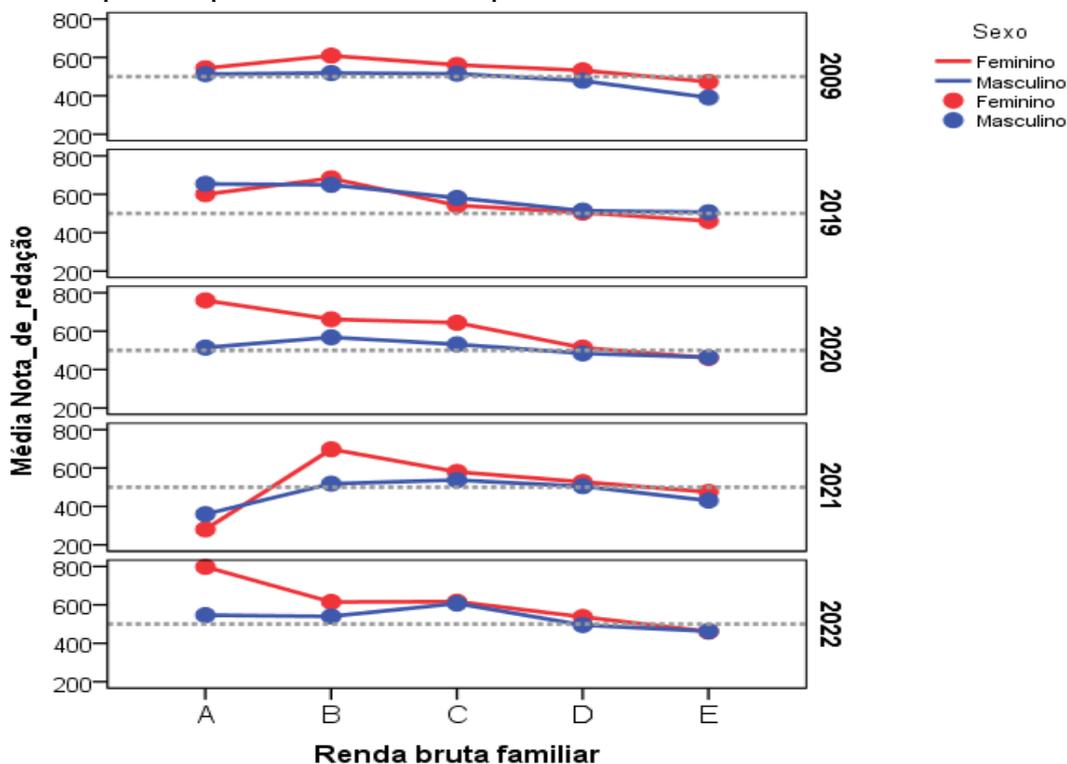
Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do ENEM/INEP.

Na Figura 4, avaliam-se as notas da prova de redação das PcD em relação à renda bruta familiar. Em 2009, verificou-se que as mulheres com deficiência obtiveram notas superiores em Redação em comparação aos homens, contudo para as rendas mais baixas (D e E) as médias das notas foram abaixo de 500 pontos. Em 2019, houve um crescimento no desempenho das notas da prova de Redação, diretamente relacionado ao nível de renda familiar, especialmente nos níveis de renda mais elevados (A e B).

Entretanto, em 2020, os estudantes com deficiência apresentaram as maiores diferenças, sendo as mulheres com notas médias superiores aos 650 pontos para as rendas A e B, enquanto os homens nessas faixas de renda foram na faixa dos 500 pontos. Em 2021, independente da renda bruta familiar, as médias das notas de redação de mulheres

e homens diminuíram, consistente com as análises da escolaridade materna. Ressalta-se que o número de famílias com renda elevada (A) diminuiu consideravelmente neste ano em função da permanência da pandemia de COVID-19, o que pode explicar, em partes, os menores desempenhos desses participantes do exame.

Figura 4 - Médias na nota de redação de PcD nas edições do ENEM de 2009 e 2019-2022 separados por sexo e analisadas pelos diferentes níveis de renda bruta familiar.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do ENEM/INEP.

Em relação à predominância de inscrições femininas no ENEM, estudos anteriores têm identificado essa tendência não apenas no Nordeste, mas também em outras regiões do Brasil (Weber Neto *et al.*, 2022). Uma das possíveis explicações para esse fenômeno é a alta taxa de mortalidade masculina nas faixas etárias mais jovens, particularmente entre os homens (Manetta; Alves, 2015). Adicionalmente, a evasão escolar, um problema que engloba múltiplos fatores (Silva Filho; Araújo, 2017), afeta de maneira desproporcional homens e mulheres em diferentes idades.

Comumente, os homens buscam mais cedo o mercado de trabalho podendo ampliar os desafios em continuar frequentando o ensino médio como motivos para abandonar os estudos, enquanto as mulheres, além desses fatores, frequentemente mencionam compromissos com tarefas domésticas ou questões relacionadas à gravidez (Costa; Pereira; Pires, 2023). Embora essa situação não seja uniforme em todo o país, algumas análises indicam que a evasão escolar é maior entre homens do que entre mulheres no contexto brasileiro (Santos, 2020).

As análises conduzidas indicam que as disparidades socioeconômicas, inferidas a partir das variáveis socioeconômicas aqui discutidas (escolaridade dos pais e renda bruta familiar) exercem uma influência significativa sobre as notas de Redação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas diversas edições avaliadas. Adicionalmente, a associação entre escolaridade e mortalidade, documentada por Silva *et al.* (2016), aponta para um impacto substancial no perfil demográfico dos candidatos ao ENEM. Esta

correlação ressalta como fatores socioeconômicos e educacionais podem afetar não apenas o desempenho acadêmico, mas também a composição demográfica dos participantes do exame.

Ficou evidente que as três variáveis socioeconômicas influenciaram diretamente a dinâmica do desempenho dos estudantes com deficiência, com tendência de médias mais altas quando relacionado maior escolaridade materna e paterna, bem como a maior renda bruta familiar, variando por sexo, ano e tipo de variável analisada. Essa análise destaca a necessidade de políticas educacionais que abordem tanto escolaridade materna, escolaridade paterna quanto renda bruta familiar para promover a equidade e a inclusão de estudantes com deficiência no Nordeste do Brasil. Os achados demonstram a necessidade de políticas governamentais específicas e direcionadas para abordar as particularidades e necessidades desta população, visando promover a equidade e melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência.

Portanto, o investimento governamental em políticas públicas voltadas para a alocação de recursos e serviços na educação dos estudantes com deficiência do Nordeste é fundamental. Eventuais cortes ou aumentos orçamentários podem impactar diretamente a qualidade da educação na esfera estadual, influenciando desde a remuneração e capacitação de professores até a disponibilidade de infraestrutura escolar, recursos e materiais didáticos acessíveis, bem como a implantação de salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas. Esse cenário demanda um maior investimento em pesquisas dessa natureza para otimizar o planejamento estratégico governamental na região, considerando as distintas realidades escolares.

CONCLUSÕES

Este estudo investiga as desigualdades socioeconômicas e demográficas e seu impacto no acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência na região Nordeste do Brasil. A pesquisa foca especificamente no desempenho desses estudantes na prova de redação do ENEM ao longo dos anos de 2009 e de 2019 a 2022. Os resultados da prova de redação dos estudantes com deficiência por sexo possibilitam identificar barreiras e obstáculos ainda persistentes que influenciam no desempenho acadêmico em exame de larga escala, como ENEM.

Os resultados deste estudo apresentam implicações significativas para contribuir com a formulação de políticas educacionais que visem a um acesso mais equitativo ao ensino superior, alinhando-se aos princípios de inclusão e igualdade de oportunidades educacionais. No contexto nacional, políticas públicas como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015 são fundamentais para assegurar a inclusão e igualdade para pessoas com deficiência.

Adicionalmente, documentos internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994 reforçam o compromisso global com a educação inclusiva. Estas normativas servem como base para a continuidade do desenvolvimento de estratégias que promovam ambientes educacionais mais inclusivos e acessíveis aos estudantes com deficiência do Nordeste do Brasil.

Observou-se que os melhores desempenhos na prova de redação do ENEM entre estudantes com deficiência estão correlacionados com variáveis como a elevada escolaridade materna e paterna, bem como uma maior renda familiar. O capital cultural e econômico demonstram exercer influência significativa no desempenho desses estudantes no exame. É crucial investir em políticas públicas e recursos governamentais para melhorar a qualidade da educação para esta população.

Sugere-se alocar mais recursos para infraestrutura escolar, capacitação de professores, materiais didáticos acessíveis e a implantação de salas de AEE nas escolas.

Essas ações podem ajudar a reduzir disparidades e promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes com deficiência. Desta forma, estudos como o presente são essenciais para orientar o desenvolvimento de políticas educacionais que fomentem a equidade e a inclusão. Tais políticas são cruciais para assegurar um acesso mais equitativo ao ensino superior, bem como para promover a igualdade de oportunidades educacionais, contribuindo para a mitigação das disparidades observadas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 38, n. 134, p. 413-440, ago. 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742008000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/tXXcdzHJPPQZ6vJwjsCjpdb/?lang=pt#>. Acesso em 01 de junho de 2024.
- BOURDIEU, P. **La noblesse d'État: Grands corps et grandes écoles**. Paris: Editions de Minuit, 1989.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da república federativa do Brasil. Brasília, 05 out. 1988. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf.
- BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 17 mar. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. [da] 185º da Independência e 108º da República, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 29 mar. 2024.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasília. Brasília: Mec, 2008. 19 p. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf>.
- CARVALHO, J.A.M.; GARCIA, R.A. O envelhecimento da população brasileira: um enfoque demográfico. **Cadernos de Saúde Pública**, [S.L.], v. 19, n. 3, p. 725-733, jun. 2003. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-311x2003000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/wvqBNvKW9Y8YRqCcJNrL4zz/?lang=pt>. Acesso em 02 de junho de 2024.
- CORRÊA, E.R.P.; MIRANDA-RIBEIRO, A. Ganhos em expectativa de vida ao nascer no Brasil nos anos 2000: impacto das variações da mortalidade por idade e causas de morte. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 22, n. 3, p. 1005-1015, mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232017223.26652016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/t9KTdfQM5K6VH4BXvvb98vk/?lang=pt>. Acesso em 01 de junho de 2024.
- COSTA, M.M.; PEREIRA, A.S.; PIRES, R.V. Reasons for school dropout in Brazil: data analysis of the 2019 continuous pnad. **Zenodo**, [S.L.], p. 104-120, 4 jul. 2023. <http://dx.doi.org/10.5281/ZENODO.8111841>. Disponível em: <https://zenodo.org/records/8111841>. Acesso em 03 de junho de 2024.
- DUARTE, H.F.F.L. **Estudo sobre o desempenho dos estudantes com deficiência no ENEM 2019**. 2020. 62 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Economia, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020.
- FEIJÓ, J.R.; FRANÇA, J.M.S. Diferencial de desempenho entre jovens das escolas públicas e privadas. **Estud. Econ. São Paulo**, v. 51, n.2, p. 373-408, Abr.-Jun., 2021. <https://doi.org/10.1590/0101-41615126jff>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ee/a/nkypSfcjmwkJj8RbFP9cBkP/?lang=pt>. Acesso em 28 de maio de 2024.

LERIA, L.A.; BENITEZ, P.; FERREIRA, L.A.; FRAGA, F.J. O acesso do estudante com deficiência visual á educação superior: análise dos microdados do exame nacional do ensino médio (enem). **Educação em Revista**, [S.L.], v. 38, p. 1-26, 2022. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698368536857>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/zMjBLWmLQHRBnYxY53XgC4x/?lang=pt>. Acesso em 20 de maio de 2024.

MANETTA, A.; ALVES, J.E.D. Óbitos violentos e inflexão precoce na razão de sexo. **Revista Latinoamericana de Población**, [S.L.], v. 9, n. 17, p. 83-106, 23 dez. 2015. Asocicacion Latinoamericana de Poblacion. <http://dx.doi.org/10.31406/relap2015.v9.i2.n17.6>. Disponível em: <https://revistarelap.org/index.php/relap/article/view/132>. Acesso em 18 de maio de 2024.

MARTINS, R.M.L. Envelhecimento e políticas sociais. **Millenium: Journal of Education, Technologies, and Health**, Viseu, v. 11, n. 32, p. 126-140, fev. 2016.

ONU. **Declaração de Salamanca**. Salamanca: junho de 1994. chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclefindmkaj/<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

REBELO, A.S.; KASSAR, M.C.M. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da educação especial. **Revista Educação Especial**, [S.L.], v. 31, n. 63, p. 907, 9 out. 2018. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x33107>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33107>. Acesso em 01 de maio de 2024.

SANTOS, J.A. Reflexões sobre a evasão escolar: uma problemática na educação brasileira. **Revista Teias**, [S.L.], v. 21, p. 1-11, 20 ago. 2020. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/teias.2020.41951>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/41951>. Acesso em 01 de abril de 2024.

SILVA FILHO, R.B.; ARAUJO, R.M.L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 35-48, 29 jun. 2017. EDIPUCRS. <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2017.1.24527>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/ojs/index.php/poescrito/article/view/24527>. Acesso em 01 de janeiro de 2024.

SILVA, L.E.; ARAÚJO, F.H.M.F.; PEREIRA, R.H.M. Diferenciais de mortalidade por escolaridade da população adulta brasileira, em 2010. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 32, n.4, e00019815, Abr., 2016. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00019815>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/KTSL9x4qPSMZLDDwj9yYs8G/?lang=pt>. Acesso em 30 de março de 2024.

SOUZA, A.E.; SANTOS, L.M.S.; LARRUSCAIM, I.M.; BESARRIA, C.N. Determinantes do Desempenho no ENEM na Região Nordeste: uma análise de dados em painel do período de 2015 a 2019. **Revista Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos**, [S.L.], v. 15, n. 4, p. 690-711, 26 set. 2022. <http://dx.doi.org/10.54766/rberu.v15i4.915>. Disponível em: <https://revistaaber.org.br/rberu/article/view/915>. Acesso em 03 de maio de 2024.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990. 9 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por.

WEBER NETO, N.; SOARES, C.R.; REIS COUTINHO, L.; SOARES TELES, A. A Pandemia da COVID-19 impactou o ENEM? Uma Análise Comparativa de Dados dos Anos de 2019 e 2020. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 223–232, Ago., 2022. <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/126655>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/126655>. Acesso em 30 de abril de 2024.

VULNERABILIDADES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL DENTRO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Patrícia Solange Farias Silva Sckianta¹

RESUMO

Este artigo discute a efetividade do atendimento educacional especializado para a concretização dos objetivos constitucionais de inclusão das pessoas portadoras de deficiência, analisando as vulnerabilidades apontadas na revisão de literatura sobre a intervenção educacional nas salas de recursos multifuncionais, destacando a importância da formação continuada dos professores na superação dessas vulnerabilidades. O estudo está centrado no seguinte problema de pesquisa: A formação continuada dos profissionais envolvidos no atendimento educacional especializado é eficaz para superar as vulnerabilidades. Evidencia-se como resultado da pesquisa que existe uma tendência crescente de utilização ostensiva das salas de recurso multifuncionais (SRM) como veículo principal de inclusão de alunos, mas essa demanda tem sido marcada por vulnerabilidades que impactam o atendimento inclusivo. A formação continuada dos professores, embora seja importante ferramenta corretivas dos desvios educacionais e atendimento da proposta pedagógica, tem apresentado descontinuidade que impactam na superação das vulnerabilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial, Sala de Recursos Multifuncionais, inclusão escolar, formação continuada.

¹ Advogada e Discente no Curso de Letras com Inglês na Universidade Estadual da Bahia - UNEB. Salvador, Bahia, Brasil. <https://lattes.cnpq.br/2635840184914946>. E-mails: psfss@hotmail.com,

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 grafou, em seu art. 5º, o princípio da isonomia entre os cidadãos, igualando-os perante a lei para que não existam distinções de quaisquer espécies. Elevado a categoria de direito fundamental, o princípio da isonomia pretende garantir a incolumidade da dignidade da pessoa humana, espelhando os ideais presentes no art. 7º da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, segundo o qual todos devem ter proteção legal contra quaisquer tipos de discriminação.

Pormenorizando a proteção legal em desfavor de práticas discriminatórias, a carta magna brasileira explicitou no art. 24, inciso XIV, como obrigação da União, dos Estados e do Distrito Federal legislar para estabelecer normas de proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência.

Em complemento a sua inclinação principiológica na defesa das garantias de igualdade e dignidade da pessoa humana, a Constituição Federal do Brasil estabeleceu, no seu art. 208, inciso III, que só será considerado efetivado o dever do Estado quando forem ofertado atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, de maneira preferencial na rede regular de ensino.

Nesse sentido, ainda que a norma constitucional brasileira tenha estabelecido as diretrizes de inclusão e proteção para os cidadãos portadores de deficiência desde a década de 80, estabelecendo a educação especial como veículo para oportunizar condições de aprendizagem, somente no ano de 2015 entrou em vigor o Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelecendo a obrigatoriedade do poder público em implementar a educação inclusiva em todos os níveis de aprendizado, com condições de acessibilidade para eliminação de barreiras.

Essa defasagem de décadas entre as aspirações constitucionais e regulamentação de um estatuto específico, também foi acompanhada de déficit em atitudes e resposta do sistema educacional brasileiro na inclusão efetiva das pessoas portadoras de deficiência.

Ainda que lentamente, a mudança de postura legislativa e os crescentes estudos sobre inclusão educacional ocasionaram mudanças epistemológicas na área, principalmente sobre o entendimento do que vem a ser a inclusão de pessoas portadoras de deficiências físicas, como também de pessoas com transtorno do desenvolvimento intelectual, do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, promovendo alterações significativas nas práticas educacionais.

Não há dúvidas de que a força da normatização constitucional e infraconstitucional influenciou positivamente os estudos sobre educação inclusiva porque deslocou a questão da deficiência da esfera do âmbito privado para a esfera do âmbito público-normativo, tornando imprescindível a adequação e a observância compulsória pelo sistema de ensino brasileiro.

Segundo Pletsch (2020, p.58), “*o Brasil viveu avanços importantes nas diretrizes educacionais políticas, as quais impactaram na vida das pessoas com deficiência, assim como em suas trajetórias educativas*”, notabilizando principalmente a mudança de paradigma no tratamento da deficiência como questão pública, nos seguintes termos:

Esse deslocamento do entendimento da deficiência como uma questão pública (e não mais privada) tem ampliado o debate sobre as possibilidades destas pessoas, a partir das condições de acessibilidade oferecidas pela sociedade (PLETSCH, 2020, p.58).

Embora se possa discutir a amplitude e adequação do conceito de deficiência e de educação inclusiva sob diversas óticas, é certo que esse movimento levou a compreensão da necessidade de implementação de educação especial para atender tais demandas, com princípios alicerçados na Declaração de Salamanca (1994), que estabeleceu a necessidade de uma pedagogia centrada no aluno e na característica e diversidade de suas necessidades.

Muito se discute sobre os parâmetros de uma educação especial (posteriormente denominado de atendimento escolar especializado), principalmente porque são múltiplas e diversas as peculiaridades das pessoas portadoras de deficiência. Apesar disso, é consenso que a educação especial prescinde da adoção de valores em direção a uma ação positiva para a prática educacional, de maneira que:

Inclusão em educação pode ser vista, dessa forma, como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores”. (AINSCOW, 2009, p107).

Os valores da educação inclusiva foram afirmados com a edição do Decreto n. 6.571/2008, corroborando a ideia de que o atendimento dos alunos com necessidades especiais deve ocorrer no ambiente escolar regular, com recursos didáticos e pedagógicos que eliminem barreiras, garantindo a transversalidade das ações de educação especial para assegurar as condições de continuidade dos estudos.

Nesse panorama, adquire notoriedade no cenário normativo brasileiro a disposição constante no art. 3º, do Decreto n. 6.571/2008, que preconiza sobre a implantação das salas de recursos multifuncionais como meio de ação voltada ao atendimento escolar especializado. As salas de recursos multifuncionais foram definidas por lei como sendo ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para o fim específico do atendimento especializado.

Mesmo após a revogação do Decreto n. 6.571/2008 pelo Decreto n. 7.611/2011, as salas de recursos multifuncionais permaneceram como principal ação de inclusão das pessoas portadoras de deficiência no ambiente escolar brasileiro, em detrimento do antigo paradigma de segregação de alunos em escolas especiais ou classes especiais.

Sendo assim, as salas de recursos multifuncionais concretizaram a mudança estrutural e cultural de paradigma, corporificando a alteração capaz de permitir a inclusão das pessoas portadoras de deficiência no ensino regular brasileiro.

A intervenção escolar inclusiva por meio das salas de recursos multifuncionais levanta indagações sobre as vulnerabilidades dessa forma de intervenção inclusiva e a superação dessas dificuldades para a melhoria do atendimento escolar especializado.

Nesse sentido, o presente artigo possui como tema e objeto central analisando as vulnerabilidades apontadas na revisão de literatura sobre a intervenção educacional nas salas de recursos multifuncionais, destacando a importância da formação continuada dos professores na superação dessas vulnerabilidades. O estudo está centrado no seguinte problema de pesquisa: A formação continuada dos profissionais envolvidos no atendimento educacional especializado é eficaz para superar as vulnerabilidades,

Com efeito, o tema é relevante porque a implementação das salas multifuncionais impacta diretamente a vida dos portadores de deficiência, bem como de suas famílias, exigindo uma compreensão aprofundada do papel e do funcionamento das intervenções acadêmicas perpetradas nesses espaços, bem como as vulnerabilidades que precisam ser superadas. Em complemento, possibilita avaliar a efetividade da educação continuada dos professores da intervenção educacional para a superação das vulnerabilidades e concretização de políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência, realizando o ideal democrático de inclusão.

Portanto, o artigo pretende servir como uma fonte de pesquisa e base teórica para entender de que forma a intervenção educativa nas salas de recursos multifuncionais tem ocorrido, bem como realizar a avaliação da formação continuada dos professores para a superação das vulnerabilidades do atendimento educacional especializado.

Para alcançar o objetivo proposto foi traçado dois objetivos específicos, considerados imprescindíveis para a compreensão do tema. O primeiro deles é compreender quais as principais vulnerabilidades do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. Em sequência, é necessário identificar se a formação continuada de professores tem sido eficaz na superação das vulnerabilidades, contribuindo para a qualidade do atendimento educacional especializado, favorecendo a inclusão acadêmica do aluno.

DESENVOLVIMENTO

A metodologia de pesquisa adotada é a revisão integrativa de literatura, onde foi estabelecido a seguinte hipótese: As salas de recursos multifuncionais são eficazes na intervenção pedagógica para inclusão dos alunos portadores de deficiência, promovendo condições isonômicas entre os alunos. Para responder ao problema da pesquisa, o estudo se ocupou em realizar a revisão bibliográfica da produção acadêmica sobre a questão. Para o levantamento da revisão bibliográfica da produção acadêmica sobre a questão foi realizado levantamento de artigos científicos e dissertações, utilizando-se como base de dados as plataformas on-line: Periódico-Capes, catálogo de teses e dissertações do CAPES e google acadêmico.

Os critérios de escolha dos artigos e dissertações/teses foram: a) recorte temporal dos últimos três anos (de 2021 a 2024); b) texto integral disponível em formato eletrônico e gratuito no idioma português; c) presença dos termos de busca: “educação especial”, “sala de recursos multifuncionais”, “inclusão escolar”; “formação continuada”. d) ser compatível com o tema da pesquisa, mormente o objetivo geral e os específicos.

A revisão integrativa adotada as informações presentes em dissertações coletadas sobre a ótica da Prática Baseada em Evidências (PBE) de tudo quanto observado, relatado

e descrito pelos autores dos trabalhos acadêmicos no que tange a prática escolar nas salas de recursos multifuncionais e formação continuada de professores.

Para essa primeira fase (etapa) foram selecionados 03 (três) dissertações de Mestrado da plataforma periódicos CAPES (Tabela 1). Sua compatibilidade com o tema foi sistematizada conforme título e objeto de pesquisa na Tabela 1 abaixo.

Tabela 1 – Sistematização de artigos, dissertações/teses selecionados conforme compatibilidade de seus objetivos com o tema da pesquisa em questão.

Base	Título do artigo, dissertação/teses	Autores	Periódico e Dados do Dissertação	Objetivo do Artigo, dissertação/teses
CAPES	O desenvolvimento emocional na Educação Especial: um estudo sobre a avaliação pedagógica para a Sala de Recursos Multifuncionais	RIBEIRO, Kamila de Bona	PORTAL CAPES	investigar no discurso docente, revelado nas avaliações pedagógicas no contexto escolar encaminhadas ao setor de Educação Especial do Núcleo Regional de Educação de Cascavel, pertencente à estrutura da Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Estado do Paraná,
CAPES	Salas de recursos multifuncionais: uma revisão integrativa a partir de teses e dissertações	FOLLMANN, Ligiane.	PORTAL CAPES	realizar uma revisão integrativa da produção científica em teses e dissertações produzidas no Brasil que tratam do assunto “Sala de Recursos” de forma a caracterizar a pesquisa acadêmica em relação às temáticas e objetivos predominantes.
CAPES	Trabalho colaborativo entre professoras da sala de recursos multifuncional: proposições didático pedagógicas para alunos com deficiência intelectual dos anos finais do	JANUÁRIO, Fabiane Schwade	PORTAL CAPES	Conhecer o trabalho desenvolvido por oito professoras na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da rede estadual de ensino no município de Ponta Grossa – PR.

	ensino fundamental			
CAPES	A Articulação da Sala de Recursos Multifuncionais e Salas de Aula Comum e a Percepção dos Professores sobre a Gestão	SOUZA, Renan Rodrigues de	PORTAL CAPES	Identificar as percepções dos professores da Sala de Aula Comum e da Sala de Recursos Multifuncionais quanto às ações realizadas pela gestão escolar visando uma escola para todos
Google Acadêmico	Articulação entre Professores da Classe Regular e do Atendimento Educacional Especializado Por Meio da Formação Continuada	CARMO, Silvana de Fátima Travensoli do	SABERES, Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação	Analisar os possíveis impactos nas práticas pedagógicas dos docentes participantes
CAPES	Cenários e Perspectivas da Formação Continuada Docente na Política dos Centros de Atendimento Educacional Especializado no Município de Salvador-Ba	MACHADO, Taiane Abreu Machado	PORTAL CAPES	Analisar como se estabelece a formação continuada docente oferecida pelos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) no município de Salvador-Ba.

Fonte: Plataformas Capes Periódicos e Google Acadêmico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As salas de recursos multifuncionais (SRM) têm como objetivo possibilitar o atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação que estão matriculados em classes comuns do ensino regular. Segundo Follmann (2022, p 10), *“para que as SRM se efetivem em seus objetivos, se faz necessário uma verdadeira conexão dos encaminhamentos realizados nas salas de aula do ensino regular e as SRM”*.

De fato, a dinâmica envolta no funcionamento das salas de recursos multifuncionais (SRM) exigem que o professor do ensino regular esteja em constante interação com o professor da sala de recursos multifuncionais, trabalhando de forma colaborativa para estabelecer metodologias conjuntas de superação das barreiras de aprendizagem, com absorção dos conteúdos.

Follmann (2022, p 74) considerou a tarefa de difícil execução por considerar que *“não é fácil lidar com as diferentes formas de inclusão em sala de aula, é extremamente*

importante conhecer as diferentes dimensões de enfrentamento aos muitos desafios que se apresentam”.

De acordo com Souza (2022, p.47), existe certa particularização nas atividades perpetradas pelos professores das salas de recursos multifuncionais se comparados as atividades propostas pelos professores do ensino regular para tratar a questão pedagógica de superação das demandas educacionais dos alunos.

[...] Em um contexto geral, fica claro que o professor da Sala de Recursos Multifuncionais tem um fazer específico que difere do trabalho do professor da Sala Regular. (Souza, 2022, p.47),

O saber e o fazer específico dos professores das salas de recursos multifuncionais atraem para si a relevância no funcionamento e eficácia das salas de recursos multifuncionais. Entretanto, os estudos de Follmann apontam que a eficácia das salas de recursos multifuncionais (SRM) são condicionadas a interação colaborativa e interconectada entre professores do ensino regular, professores especializados e família para a superação das demandas educacionais dos alunos. Vejamos:

A interação entre os atores envolvidos na atenção aos alunos inclusos, sejam os professores das salas de ensino regular, da SRM como também da família dos alunos aparecem nos trabalhos enquadrados na classe “interação”, nos quais foram identificadas pesquisas que discutem a relação professor da educação inclusiva e do ensino regular, professor e aluno de incluso e família e escola, onde são discutidos diferentes aspectos inerentes ao AEE, abrangendo desde a articulação entre os professores da sala regulares e das SRM, a interação professor-aluno e a participação familiar na vida escolar do aluno atendido. (FOLLMANN, 2022, p. 72)

De qualquer modo, é preciso destacar que independentemente do nível de interação entre os atores envolvidos, os professores das salas de recursos multifuncionais (SRM) são os propulsores nos trabalhos pedagógicos da educação especial. A eles é dado a responsabilidade motriz de direcionar, orientar, coordenar e estabelecer a articulação necessária para o bom encaminhamento do Atendimento Educacional Especializado

De acordo com a Resolução CNE/CEB n. 04/2009 do Ministério da Educação no Brasil, as atribuições do Professor de Atendimento Educacional Especializado são amplas e variadas, exigindo deste a prática de elaboração de recursos pedagógicos específicos para cada aluno, estabelecimento de conexões com os professores e família, bem como o ensino de tecnologias assistiva, dentre outras tantas atribuições que incluem até a avaliação de acessibilidade.

Contudo, a literatura acadêmica tem revelado que os professores do atendimento educacional especializados têm enfrentados grandes desafios no exercício de suas atribuições funcionais, sobretudo no que se referem a elaboração de material didático para direcionar a atuação pedagógica. Segundo Januário (2022, p.51), a falta de um material didático norteador torna a dinâmica pedagógica muito particular, ficando a critério de cada professor elaborar seu material, nos seguintes termos:

Diferente das disciplinas que se baseiam em livros e documentos didáticos para direcionar a atuação pedagógica, na SRM não há um documento didático norteador, ficando a critério de cada professor a seleção, elaboração e execução das aulas. Este é o assunto central de nossa pesquisa, uma vez que tendo os professores que providenciar a estruturação do próprio material didático, acreditamos que existe uma riqueza didática muito grande, que atualmente não é mostrada e poderá servir de subsídios para o trabalho de outros professores, principalmente aqueles que estão começando nesta função (JANUÁRIO, 2022, p.51).

A possibilidade de os professores efetivarem as dinâmicas pedagógicas nas salas de recursos multifuncionais (SRM) através da elaboração de seus próprios materiais pedagógicos pode ser extremamente enriquecedor porque particulariza o aprendizado. Entretanto, Follmann (2022, p 75) aponta que a elevada demanda de material e o escasso tempo dos professores pode ser um obstáculo considerável na intervenção pedagógica a ser realizada. Vejamos:

Ainda levando em conta que é preciso uma grande variedade de material para suprir e atender as diferentes áreas de dificuldades dos alunos, o professor necessita confeccionar o material, o que demanda um grande tempo para fazê-lo, o que nem sempre é possível dentro da distribuição das atividades do docente ou carga horária de trabalho. (FOLLMANN, 2022, p 75)

Januário (2022, p.53), discorre que a falta de orientações documentais de como elaborar os materiais didáticos torna a tarefa de exclusividade do professor das salas de recurso multifuncionais (SRM), que terá uma sensibilidade e percepção diferenciada sobre todas as especificidades do aluno, fato que se processa na completa ausência das autoridades educacionais. Vejamos:

Não há, portanto, nas orientações documentais um direcionamento, um subsídio ou até mesmo modelos de materiais para nortear o trabalho dos professores de SRM, sobretudo dos mais novos. A produção destes materiais didáticos fica a critério da criatividade e do engajamento nas pesquisas de cada professor, não havendo nenhuma contrapartida de documentos estruturados pelos órgãos federais e estaduais (JANUÁRIO, 2022, p.53).

A questão levantada como crítica, portanto, consiste justamente quando a construção do material didático fica a critério exclusivo da subjetividade profissional do professor das salas de recurso multifuncionais (SRM), que podem possuir tempo, motivação, subjetividade e criatividade diferenciada de profissional para profissional.

Outro ponto crítico levantado refere-se a estrutura das salas de recurso multifuncionais (SRM), que muitas vezes não são equipadas adequadamente, possuindo recursos obsoletos e/ou mobiliários inadequados as especificidades dos estudantes. Embora, os estudos não tenham apontado o grau de inadequação das salas de recurso multifuncionais (SRM), Follmann (2022, p 75) aponta que algumas escolas sequer possuem esses espaços, muitas vezes decorrentes da ausência de espaços físicos ou de tramites burocráticos, tais como a ausência de entrega dos laudos médicos por parte da família do aluno, a saber:

Algumas escolas ainda não possuem SRM por falta de alunos com laudos ou alunos não avaliados. A legislação passa por mudanças, ora se cobra laudo médico, ora se cobra avaliação psicopedagógica. Outro fator relevante que contribui para que muitas escolas ainda não possuam as SRM é a falta de espaço físico e material, vindo de encontro com a políticas públicas e prioridades dada a educação. (FOLLMANN, 2022, p 75).

Ribeiro (2023, p. 82) pontua que a questão burocrática da existência do laudo médico como condição de acesso a educação especial é complexa, pois representa uma exigência legal ao ingresso salas de recurso multifuncionais (SRM), acaba rotulando o aluno por toda vida, exercendo, muitas vezes, um papel limitante nas intervenções educacionais. Vejamos:

A necessidade de laudo médico, além de rotular, contamina a avaliação educacional da possibilidade de investigar com profundidade as causas das dificuldades do aluno, afastando assim também, outras possibilidades pedagógicas de atendimento e não apenas aquela estigmatizada. (RIBEIRO, 2023, p. 82)

Ribeiro (2023, p. 83) sustenta, ainda, que o laudo médico acaba se constituindo em um limitador da intervenção pedagógica nas salas de recurso multifuncionais (SRM), destacando que o papel do laudo médico *“tende a padronizar as pessoas e não se abre para a diversidade, estas definições podem se constituir como mais uma barreira para o desenvolvimento de potencialidades”*.

Ribeiro (2023, p. 83) considera, também, que o trabalho nas salas de recurso multifuncionais (SRM) deve ultrapassar o aspecto meramente acadêmico, da absorção de conteúdos para trabalhar conjuntamente os aspectos emocionais, que tem especial relevância nos alunos assistidos.

Já os aspectos ligados à socialização ou mesmo às emoções, demonstram a preocupação fora da lógica do aprendizado, mas consideram a importância das relações, do bem-estar emocional para um bom aprendizado, ou mesmo o desenvolvimento. (RIBEIRO, 2023, p. 82).

Para Ribeiro (2023, p. 91) os professores não estão preparados para lidar com as emoções dos alunos que frequentam as salas de recurso multifuncionais (SRM), de maneira que *“quando as emoções explodem, e muitas vezes, o professor está despreparado para lidar com essas explosões ou não as compreende”*. Em complemento, esclarece que esse déficit de intervenção pedagógica sobre os aspectos emocionais acaba prejudicando a socialização do aluno. Vejamos:

Não investigar adequadamente os motivos dos comportamentos para os “problemas” emocionais, dificuldade de socialização e no processo de escolarização, faz com que as necessidades especiais dos alunos não sejam atendidas plenamente e não contribuam para um plano pedagógico de atuação do docente no atendimento a estes alunos. (RIBEIRO, 2023, p. 82).

Os professores das salas de recursos multifuncionais também encontram dificuldade na articulação entre gestão escolar e corpo docente para o enfrentamento das dificuldades encontradas no atendimento educacional especializado. Segundo os estudos de Souza (2022, p.69), a gestão escolar acaba dispensando pouco tempo para tratar as questões atinentes ao atendimento escolar especializado, nos seguintes termos:

[...] notamos nas falas dos docentes entrevistados que as demandas burocráticas da escola e as exigências de órgãos superiores como Diretoria Regional e Secretaria de Educação consomem um tempo dos profissionais da gestão que poderiam ser utilizados para melhora do processo educativo de todos os estudantes. (SOUZA, 2022, p.69),

A revisão de literatura tem demonstrado, portanto, que apesar dos esforços legislativos e da mudança paradigmática no modelo de inclusão escolar das pessoas portadora de deficiência, o atendimento escolar especializado a ser perpetrado dentro das salas de recursos multifuncionais ainda possui muitas vulnerabilidades, frutos de questões que vão desde aspectos físicos estruturais (acessibilidade, espaços destinados a sala de recursos multifuncionais, mobiliários, dentre outros) até questões de material didático, engajamento e gestão escolar.

Para lidar com esses desafios e mitigar as vulnerabilidades no atendimento educacional especializado dentro das salas de recursos multifuncionais, os professores do ensino regular, os professores das salas de recursos multifuncionais, bem a direção precisam de formação continuada para superação dos desafios enfrentados. Segundo Souza (2022, p.79), a formação de educação continuada da equipe profissional é fundamental para os saberes científicos para um atendimento educacional apropriado. Vejamos:

A formação continuada dos docentes e outros profissionais que atuam com os Estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Escola Comum é primordial para criação de novas possibilidades de contato desses discentes com os saberes científicos que são ensinados para todos os estudantes.

Segundo Dantas e Brandão (2021) existe um déficit de formação profissional dos professores no que tange a realização de práticas inclusivas, fato que se dá tanto na capacitação inicial quanto na formação continuada. Vejamos:

As pesquisas apontaram como maior entrave ao desenvolvimento de práticas inclusivas, a falta de conhecimento específico acerca do tema, relacionado tanto às formações iniciais dos professores investigados, quanto à carência de cursos de formação continuada sobre a temática. (DANTAS; BRANDÃO, 2021)

Para além da necessidade de completar as lacunas de formação original, a formação continuada surge para propiciar aporte profissional necessário para superar os desafios diários na prática pedagógica de educação inclusiva. Segundo Carmo (2022, p. 102), *“é importante mencionar que a formação inicial não é suficiente e muitas vezes não consegue dar conta dos desafios que a realidade escolar apresenta, pois os desafios impostos pela sala de aula, exigem um constante aperfeiçoamento”*.

Por outro lado, a satisfação da proposta pedagógica para inclusão dos alunos depende da formação continuada da equipe de profissionais envolvidos em possibilitar o atendimento educacional especializado no contexto de atuação das salas de recursos multifuncionais. Farina e Benvenuti (2024, p. 70) discorre que “a formação continuada é fundamental para o sucesso da proposta pedagógica da instituição, pois garante a atualização e o aprimoramento dos professores, que são os principais agentes da transformação educacional”.

Embora exista uma interdependência entre formação continuada e satisfação da proposta pedagógica e das práticas inclusivas, a realidade educacional brasileira demonstra que existe grande déficit de profissionais em contínua capacitação. Machado (2023, p. 66) credita este déficit em baixos salários que não permitem custear o pagamento de cursos formativos. Vejamos:

Quando falamos em baixos salários sendo pago aos profissionais da educação também estamos falando sobre o descarte ou adiamento do desejo de fazer um curso de atualização profissional por meio da formação continuada, pois, muitas vezes o valor cobrado pelas instituições de ensino privadas não cabe no orçamento dos profissionais no final do mês. Mesmo assim, ainda temos profissionais que fazem questão de realizar um esforço e apertam o orçamento mensal para pagar longas parcelas e assim, cursar uma formação continuada (MACHADO, 2023, p. 66).

Apesar disso, as pesquisas indicam que existem muitos esforços das instituições para promover a capacitação dos professores e/ou demais profissionais envolvidos no atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. A exemplo, a revisão de literatura aponta as anotações de Dantas e Brandão (2021), sobre a atuação acadêmica de extensão de departamento acadêmico, que ao estudar o problema da formação continuada de professores do atendimento escolar especializado, acabaram desenvolvendo um curso próprio de formação para oferta gratuita aos professores.

Por outro lado, o sistema educacional brasileiro, legalmente tem a obrigação de oferecer cursos de capacitação continuadas aos professores, fato que tem ocorrido mediante atuação conjunta das secretarias municipais e estaduais de educação. O próprio Ministério de Educação, no ano de 2009, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior, lançou programa de capacitação de professores para o atendimento educacional especializado.

A crítica que se faz a ação das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como ao Ministério da Educação é que essas ações pontuais não são suficientes para atender a grande demanda, pois as vagas são limitadas e muitas vezes disponíveis apenas em alguns centros urbanos. De maneira que a capacitação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais se transformou em grande desafio para a gestão pública da educação inclusiva. Segundo Machado (2023, p.67), a capacitação continuada é um desafio público que perpetra a ideia de má-formação acadêmica dos docentes.

O tema da formação docente, na contemporaneidade, apresenta como uma das grandes dificuldades enfrentadas pela gestão pública deste país. A formação continuada é considerada em termos legislativos

como algo que precisa “compensar” qualquer item que falte aos docentes em termos de conhecimento, habilidades ou motivação para a atuação do profissional. (MACHADO, 2023, p. 67).

Considerando as dificuldades enfrentadas na formação continuada dos profissionais envolvidos com o atendimento educacional especializado, Machado (2023, p.67) sugere “*a formação continuada pode ser estruturada e realizada por docentes de forma individualizada e em grupos de uma mesma instituição de ensino, sendo realizada nas mais diversas modalidades formativas*”. Alternativamente, os estudos de Machado (2023, p.149) aponta a possibilidade de “*compartilhamento dos saberes através das pesquisas científicas a serem difundidas como forma de conhecimento amparando as demandas locais*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento bibliográfico realizado na pesquisa demonstrou que as salas de recursos multifuncionais são importantes instrumentos de satisfação da política pública de inclusão, sendo imprescindíveis para a inclusão escolar das pessoas portadoras de deficiências/necessidades especiais de aprendizado.

Contudo, o estudo realizado não foi capaz de concluir que as salas de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado que nela é perpetrado seja completamente eficiente para realizar o ideal de inclusão escolar, mitigando as desigualdades de aprendizado. Tudo porque, a literatura indicou que existem várias vulnerabilidades presentes, frutos de variados fatores que vão desde inadequação da estrutura física, burocracia elevada para realização do cadastramento do aluno, falta de uniformidade de material didático, até falhas de formação e articulação na gestão escolar.

A falta de uniformidade do material pedagógico, bem como as desigualdades estruturais das estruturas físicas (aparato tecnológico/mobiliário) nas redes de ensino podem prejudicar a intervenção acadêmica, mas as lacunas de formação dos profissionais para lidar com fatores complexos, que vão desde o entendimento da especificidade de necessidade de cada aluno até as formas adequadas de intervir (inclusive emocionalmente) tem sido o fator mais relevante na qualidade do atendimento educacional especializado.

Além disso, não há informações suficientes sobre a formação continuada dos professores especializados que possa certificar a qualidade crescente de uma intervenção pedagógica específica as necessidades de cada aluno. Os estudos demonstraram que a formação continuada de profissionais é um processo custoso quando realizado de forma individual, fato que pode inibir o processo de qualificação. A formação continuada dos professores fomentadas pelas instituições de ensino, embora processadas de forma insuficiente em comparação a grande demanda, tem se mostrado necessária para a qualidade do atendimento educacional.

A compreensão aparente da pesquisa é de que muito ainda precisa ser feito na promoção da formação continuada dos profissionais envolvidos no atendimento educacional especializado que é praticado nas salas de recursos multifuncionais. Embora existam iniciativas de instituições de ensino, incluindo seus centros de pesquisas, para

fomentar cursos de extensão na qualificação continuada dos professores, o feito não é suficiente. Mesmo a atuação dos órgãos governamentais para ofertar formação continuada, não aparenta ser suficiente para romper as vulnerabilidades do atendimento educacional especializado que é mediado nas salas de recursos multifuncionais.

Os estudos apresentados servem como ponto inicial para entender as demandas do ensino mediado nas salas de recursos multifuncionais (SRM) e o papel da educação continuada para atender essas demandas e superar as vulnerabilidades, devendo ser complementados por outros estudos.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?** Coletâneas: Tornar a Educação Inclusiva. Organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. – Brasília: UNESCO, p.11- 23, 2009. Disponível em < <https://unesdoc.unesco.org/home> > Acesso em 29.05.2024.

FARINA, Ione; BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Formação continuada de professores: perspectivas humana e emancipatória.** Joaçaba: Editora Unoesc, 2024. Disponível em < <https://unesdoc.unesco.org/home> > Acesso em 29.05.2024.

FOLLMANN, Ligiane. **SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: uma revisão integrativa a partir de Teses e Dissertações.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná – Unioeste. Paraná, 2022

PLETSCH, Marcia Denise. **O Que Há de Especial na Educação Especial Brasileira?** Revista Momentos: diálogo em educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Educação, n.29, p.57-70, jan./abril., 2020. Disponível em <<https://periodicos.furg.br/momento>> Acesso em 29.05.2024.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE PRÁTICAS BRASILEIRAS E PORTUGUESAS

Francisco Marcos Pereira Soares, Antonia Edna Brito, Maria Teresa Ribeiro Pessoa

Resumo: O texto reflete sobre a formação de professores da educação infantil e suas aproximações e distanciamentos entre práticas brasileiras e portuguesas. Pauta-se na abordagem qualitativa, embasada na análise documental. A formação inicial e continuada de professores, no Brasil e em Portugal, acontece de formas diferentes, revelando muito mais distanciamentos do que aproximações. A formação inicial e continuada de professores para atuação com crianças de 0 a 6 anos é a etapa denominada de educação infantil no Brasil, e de educação de infância, em Portugal. No Brasil, a formação inicial ocorre na universidade com pouca relação com as escolas. Em Portugal, está prevista uma intensa relação entre escolas de ensino superior e jardins de infâncias, possibilitando articular teoria-prática e desenvolver-se profissionalmente. No Brasil, a formação continuada deve atender ao proposto pela Base Nacional Comum Curricular, e, em Portugal, a formação deve partir do princípio da formação centrada na escola.

Palavras-chave: Formação de Professores/educadores. Educação infantil. Prática educativa.

F. M. P. Soares () Universidade Federal do Piauí – UFPI. Teresina, Piauí, Brasil.
e-mail: marcosluhan@gmail.com

A. E. Brito (). Universidade Federal do Piauí – UFPI. Teresina, Piauí, Brasil.

M. T. R. Pessoa (). Universidade de Coimbra – UC. Coimbra, Portugal.

INTRODUÇÃO

Consideramos importante refletir a formação de professores/educadores¹ da educação infantil e suas aproximações e distanciamentos entre práticas de formação desenvolvidas no Brasil e em Portugal. Em se tratando do Brasil, analisamos que há discussões muito pertinentes em torno da formação inicial e continuada de professores/educadores de crianças, sobretudo, após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), o que trouxe, para o cenário nacional, uma nova organização da etapa da educação infantil com a defesa da concepção de cuidar e educar, a partir de um trabalho com dois eixos estruturantes: as interações e as brincadeiras, no sentido de afiançar seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são: brincar, explorar, conhecer-se, participar, expressar, conviver. Os referidos direitos de aprendizagem devem ser assegurados desde a inserção das crianças em propostas que as permitam se envolver em cinco campos de experiências: Eu, o outro e nós; Traços, sons, cores e formas; Corpo, gestos e movimentos; Fala, escuta, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, relações, quantidades e transformações. A BNCC (*Ibid.*), também, apresenta novos conceitos e concepções de infância, além do que veio à tona, em discussão sobre atuações profissionais em diferentes faixas etárias na educação infantil, como bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

O que, ainda, temos, porém, em termos de formação inicial específica, para a etapa, é a licenciatura em Pedagogia. Em relação à formação continuada, há especializações no campo da educação infantil e áreas afins, assim como processos formativos advindos da implementação de programas federais, estaduais e municipais que buscam muito mais defender ideias de agendas governamentais do que o desenvolvimento profissional docente. Em Portugal, a formação para a atuação docente com crianças de 0 a 6 anos dá-se em torno de uma formação em licenciatura em educação básica e de um mestrado em ensino para quem deseja tornar-se um educador de infância.

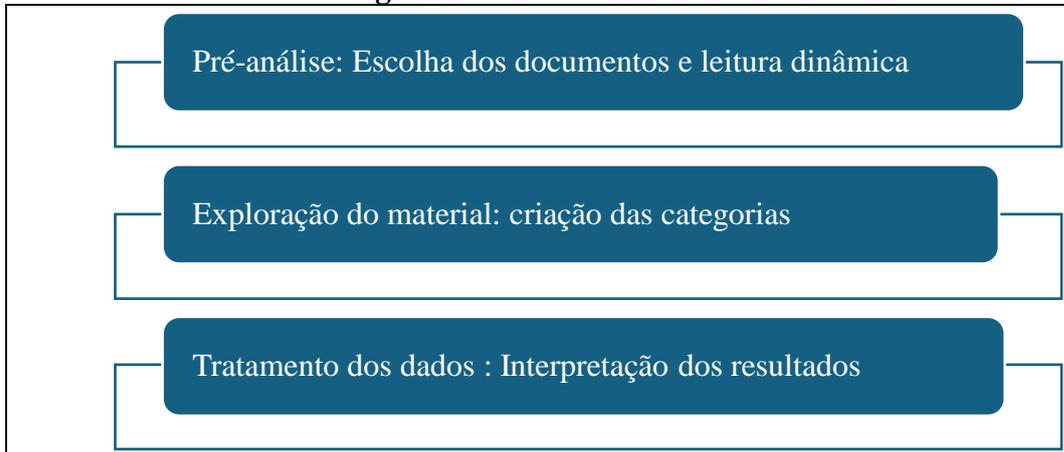
Nossas reflexões estão em torno, tanto de perceber as aproximações e os distanciamentos entre Brasil e Portugal, no que concerne à formação de professores/educadores para a atuação na Educação Infantil, quanto ao que se refere aos saberes necessários à prática educativa nessa etapa da educação básica, no Brasil. Nosso ponto de partida foi tanto os documentos legais e curriculares dos dois países, quanto nossas experiências envoltas em processos, como formadores de professores. A partir dessas considerações introdutórias, o objetivo geral do presente texto foi refletir sobre a formação de professores/educadores da educação infantil e as suas aproximações e distanciamentos entre práticas brasileiras e portuguesas.

A metodologia do presente trabalho de investigação pautou-se na abordagem qualitativa, a partir das ideias de Richardson (2012). Estabelecemos, como procedimento, a análise documental baseada na legislação educacional e curricular do Brasil e de Portugal. A pesquisa documental implica apoiar-se em uma metodologia ainda “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (Lüdke e André, 1986). Ainda de acordo com as autoras, a análise documental pressupõe uma avaliação do contexto histórico e social, no qual o documento foi elaborado, identificar e analisar os conceitos dos autores, assim como o que é refutado por eles de modo a

¹ Neste trabalho, professores da educação infantil (Brasil) e educadores de infância (Portugal) serão tomados com o mesmo sentido, pois trata-se da mesma função, porém as referidas nomenclaturas são distintas em cada país.

compreender as particularidades e as especificidades do conteúdo apresentado pelo documento. Para analisar as informações encontradas e selecionadas, buscamos fundamento na análise de conteúdo que se estrutura em três fases, segundo Bardin (2011): 1) Pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação, conforme figura 01, a seguir:

Figura 01: Técnica de análise de conteúdo



Fonte: Bardin (2011).

A partir da técnica de análise de conteúdo, os achados da pesquisa são validados, tendo em vista uma coerência interna e sistemática que deve existir entre as fases, de forma que contemple um rigor na organização da pesquisa, ausência de resultados ambíguos e tenha uma produção de conhecimentos que constitua fundamento para outros pesquisadores da área. Ainda sobre análise de conteúdo, Appolinário (2009) ressalta que se trata de um:

Conjunto de técnicas de investigação científicas utilizadas em ciências humanas, caracterizadas pela análise de dados linguísticos. [...] Normalmente, nesse tipo de análise, os elementos fundamentais da comunicação são identificados, numerados e categorizados. Posteriormente as categorias encontradas são analisadas face a uma teoria específica (*Ibid.*, p. 27).

Na análise de conteúdos, é fundamental compreendermos que é uma forma de interpretar dados de um texto, demarcando rigores sistemáticos de extrair significações temáticas ou categorias, que se transformam em conhecimento produzidos pelo pesquisador. Assim, a partir da leitura criteriosa dos dados, há uma categorização para que seja possível construir ideias sob a luz de uma determinada teoria. A partir da leitura dos documentos curriculares e da legislação nos dois países, elencamos como categorias: *a) Formação inicial de professores/educadores de educação infantil: interfaces Brasil e Portugal; b) Formação continuada de educadores de infância: caminhos portugueses e brasileiros.*

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/EDUCADORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACES BRASIL E PORTUGAL

No Brasil, a formação inicial de professores de educação infantil acontece a partir de uma licenciatura de quatro anos em Pedagogia e apresenta inúmeras limitações no processo formativo impostas pela resolução número 1/2006 do Conselho Nacional de Educação do

Brasil, com implicações que giram em torno da formação, do próprio professor e das crianças.

De acordo com Libâneo (2006), essas limitações recaem sobre a docência, como prioridade para quem faz o curso, além do que o curso forma para que o profissional possa atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação especial, na gestão escolar e a educação em espaços não escolares podem produzir imprecisões e embaraços no trabalho formativo. Em relação ao curso, ele é organizado em três núcleos e a carga horária mínima é de 3.200 horas, distribuídas em 2.800 horas para as atividades formativas; 100 horas dedicadas às propostas teórico-práticas de aprofundamento, e 300 horas para dedicadas ao Estágio Supervisionado.

A formação continuada dos professores da Educação Infantil segue as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2017, pelo Conselho Nacional de Educação e homologado pelo Ministério da Educação. Para Freitas (2019), esse documento é baseado na pedagogia das competências² e a sua estrutura evidencia um estreitamento do currículo de formação, além de uma relação voltada para o mundo empresarial que se dedica ao treinamento de professores com a implementação de programas governamentais fantasiados de política educação. Corroborando as ideias, ainda, de Freitas (*Ibid.*), a formação continuada dos professores revela uma concepção tecnicista e centralizadora (de cima para baixo), o que coloca formação e desenvolvimento profissional em polos diferentes, isto é, com grande ausência da articulação entre formação continuada e desenvolvimento profissional dos professores.

A educação básica, em Portugal, organiza-se nas etapas: da pré-escola, nos jardins de infância para crianças de 3 a 6 anos incompletos; o primeiro ciclo, para crianças de 6 a 10 anos (a antiga escola primária); o segundo ciclo, para crianças de 11 a 12 anos e o terceiro ciclo, para adolescentes de 13 a 16 anos, seguido da entrada no ensino superior, oferecida nos Institutos Politécnicos e nas Universidades (Vasconcelos, 2000). O Quadro 01, a seguir, apresenta essa configuração em comparação ao sistema educativo brasileiro:

Quadro 01: Organização do sistema educativo em Portugal e no Brasil

PORTUGAL		BRASIL	
Organizado a partir da Lei de Diretrizes do Sistema Educativo Português - Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986.		Lei de Diretrizes e Base da Educação lei 9394/96 - Educação básica: Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio.	
Educação Pré-escolar	Jardins de infância – Crianças de 3 a 6 anos incompletos	Educação Infantil	Creche – 0 a 3 anos
			Pré-escola – 4 e 5 anos
Ensino básico ou primário	1º ciclo – 6 a 10 anos	Anos iniciais do ensino fundamental	6 a 10 anos (1º ao 5º ano)
	2º ciclo – 11 a 12 anos		
	3º ciclo – 13 a 16 anos		
Ensino secundário	Científico-humanísticos	Anos finais do ensino fundamental	11 a 14 anos (6º ao 9º ano)

² A ‘pedagogia das competências’ caracteriza-se por uma visão pragmática, de forma que o indivíduo, em uma instituição educacional ou empresarial, é capaz de gerenciar as incertezas e ajustar-se às mudanças técnicas e às novas organizações no mundo do trabalho (Freitas, *loc.cit.*).

	Profissionais		
	Artísticos especializados	EJA – Educação de jovens e adultos	A partir de 15 anos para aqueles que não tiveram acesso à escola na idade obrigatória pela referida lei e se tiverem dois ou mais anos fora da idade para a respectiva série/ano, de acordo com a lei educacional brasileira.
	Tecnológicos		
Ensino Superior	Ensino universitário	Ensino médio	15 a 17 anos (1º ao 3º ano)
	Licenciatura + mestrado		
	Doutoramento		Técnico profissional
	Ensino Politécnico		
	Licenciatura + mestrado		Tecnólogo
	Ensino Pós-secundário não superior		
Educação e formação de jovens e adultos a partir dos 15 anos de idade	EJA	Ensino Superior	Graduação (Licenciatura ou bacharelado)
			Pós-graduação (Especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado)

Fontes: Vasconcelos (*loc.cit*) e Brasil (1996).

No âmbito do Ministério do Trabalho e Segurança Social, estão as ações sociais para as crianças de 0 a 3 anos, com oferta não formal (que vão desde os serviços de atendimento infantil domésticos, ligados aos cuidados das famílias, amigos ou vizinhos às amas não licenciadas) ao formal (amas licenciadas, minicreches e creches).

Quando se relaciona à formação de educadores de infância em Portugal, a legislação apresenta aspectos bem diferentes do caso brasileiro, que é regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (*Ibid.*). Em Portugal, o Decreto-lei nº 79, de 14 de maio de 2014 (Portugal, 2014), apresenta um paradigma sequencial, no qual revela-se uma formação que é desenvolvida em dois ciclos. O documento português legisla o seguinte:

Reconhece-se que ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência. E salienta-se que ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada (*Ibid.*, p.1).

O Decreto-lei nº 79, de 14 de maio de 2014 (*Ibid.*), indica, ainda, que a formação inicial dos professores seja realizada em parceria com as escolas ou jardins de infância,

em função da regulamentação de cada município. De acordo com o artigo 31 da Lei de Diretrizes do Sistema Educativo Português - LDSEP (Portugal, 1986), a formação dos educadores de infância deve ocorrer em Escolas Superiores de Educação. Assim, as Escolas Superiores de Educação realizam acordos de cooperação para que os docentes em formação possam desenvolver atividades, projetos, ações de iniciação à prática profissional nas escolas ou jardins de infância, oportunizando uma formação contextual às suas necessidades formativas.

As escolas Superiores de Educação em Portugal, então, desenvolvem práticas de formação de futuros professores para atuação, diretamente, no espaço da escola, a partir de uma articulação que acontece ao longo de toda a formação superior, sobretudo, no segundo ciclo de formação que é o mestrado em ensino, em cuja fase da formação, os futuros professores entram em contato com a metodologia da pesquisa-ação colaborativa, momento em que o professor aprende a desenvolver investigações, junto aos mais experientes, ou seja, o docente se forma em contexto, continuamente.

Durante o mestrado, a pesquisa-ação vai sendo trilhada em colaboração com os professores que já atuam na escola ou no jardim de infância, a partir da proposição de intervenções que possam contribuir com a resolução de algum problema pedagógico e com a produção de conhecimentos que possam impactar na qualidade do ensino. As ações de intervenção são acompanhadas, diretamente, por um professor supervisor que vai favorecendo para que o futuro professor avance nas aprendizagens, reflexões e ações educativas e possam, assim, ter a transformação desejada.

As Escolas Superiores de Educação desenvolvem um trabalho formativo com os educadores de infância que coopera para que eles não apenas dominem instrumentos teóricos de pesquisa-ação, mas sejam aptos a se tornarem competentes para atuar, colaborativamente, junto aos pares de profissão e, em parceria, possam fazer a identificação de problemas, necessidades institucionais, sejam proativos na proposição de intervenções pedagógicas de dentro para fora da escola e, ao mesmo tempo, saibam fundamentar, teoricamente, aquilo que produzem e vivenciam.

Dessa forma, ao finalizarem o curso de mestrado, o segundo ciclo formativo de educadores de infância, os novos professores devem apresentar à Escola Superior de Educação, dois relatórios: um científico e um prático. No relatório científico, discute-se a metodologia utilizada e as teorias que fundamentaram suas ações docentes nas intervenções escolares ou no jardim de infância. No relatório prático, deve descrever as ações que promoveu, assim como as mudanças que a sua intervenção produziu naquela instituição, tendo em vista o seu trabalho colaborativo, junto aos profissionais e às crianças.

Nesse sentido, o Ministério da Educação Português, a partir do seu artigo 30 da Lei de Diretrizes do Sistema Educativo de 1986 (Portugal, 1986), tem, entre outras finalidades, a de mobilizar políticas de formação profissional que contribuem para uma preparação adequada de cada um dos profissionais que resolveu enveredar pela docência nessa etapa. Por isso, o Ministério da Educação português, a partir das Escolas Superiores de Educação, conduz à formação de nível universitário todos os professores que, no solo português, são chamados de educadores de Infância, constituindo-se profissionais que desenvolvem os projetos educativos das pré-escolas e das creches.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DE INFÂNCIA: CAMINHOS PORTUGUESES E BRASILEIROS

Em Portugal, a partir do Decreto-Lei n.º 18/2011 de 02 de fevereiro (Portugal, 2011), a perspectiva da formação centrada na escola tem se desenvolvido e ampliado, cada vez

mais, considerando que trabalhar com um conjunto muito grande educadores, em um processo de formação, pode não resultar naquilo que se espera de uma formação que pretende ser formativa. Por isso, o documento, na seção que trata sobre a formação de professores, indica em seu artigo 18, inciso 2º: “2 - A organização de ações de formação contínua de professores deve tomar em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais.” (*Ibid.*).

Por isso, em vez de esperar que, após um trabalho em grande grupo, os educadores retornem para as escolas ou jardins de infância e reproduzam a formação, conforme participaram, tem-se valorizado, em Portugal, o modelo de formação em contexto, em que os educadores reúnem-se para falar sobre as suas experiências, questões e necessidades. Essas práticas de formação são analisadas por Campos (1993) que as caracteriza como metodologias da formação contínua que se baseia em processos de produção, reflexão, colaboração pelos próprios professores, o que possibilita construir respostas ou soluções aos problemas e necessidades do contexto educativo em que atuam, cotidianamente.

Acontece que uma equipe de profissionais, denominados formadores de educadores de infância, que pode ser da universidade ou de outras instituições formadoras, deslocam-se até as escolas ou jardins de infância para dialogar com os educadores na perspectiva de produzir informações sobre as necessidades formativas, ali, presentes e, com o uso de instrumentos de observação, constroem cursos, *workshops* e outras ações de formação que certificarão professores e a formação é desenvolvida de forma colaborativa e a partir da perspectiva da pesquisa-ação, de modo que a formação possa ser uma intervenção e um instrumento de mudança dentro da instituição do educador de infância.

Mas, como perceber se a ação formativa resultará em alguma mudança significativa? Para essa compreensão, há um profissional da prefeitura do local, onde ocorreu a formação, para mediar a interação entre as equipes de formadores e da escola. É nessa perspectiva, que a formação contínua em contexto acontece. Cunha e Prado (2010) ressaltam que essa formação é:

Aquela que acontece no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento (*Ibid.*, p. 102).

Esse modelo de formação contrapõe-se à formação clássica, na qual se mantinham cursos organizados por especialistas distantes das realidades, dos problemas e das necessidades da escola e dos professores. A formação centrada na escola privilegia a reflexão, a colaboração, a discussão de casos e os professores são corresponsáveis pelo desenvolvimento profissional um do outro.

Diferente da realidade brasileira, na qual assistimos à responsabilidade de um único curso em formar o profissional da educação em suas múltiplas funções, em se tratando dos perfis dos professores que atuam com crianças de 0 a 6 anos incompletos; e o profissional de Educação Infantil português, em processo de atuação, assim como na formação contínua, apresenta uma identidade bem definida, pois articula-se em uma formação creditada e específica que, diariamente, reforça o seu perfil.

O artigo 35 da Lei de Diretrizes do Sistema Educativo Português (Portugal, 1986), em seus incisos 2 e 3, acentua o seguinte:

[...] 2 - A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de

conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira. 3 - A formação contínua é assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham (*Ibid.*).

A partir dessa orientação legal, a formação continuada para educadores de infância deve acontecer para que o professor possa se desenvolver profissionalmente, assim como ascender na sua carreira. Dessa forma, nas pré-escolas, anualmente, cada educador precisa ter cumprido em média 25 horas de formações, de modo que, ao final de dois anos, ele tenha, obrigatoriamente, um total de 50 horas para que, assim, consiga obter uma progressão na sua carreira no cargo em que atua.

Para isso acontecer, Portugal conta com vários centros formativos que desenvolvem cursos organizados, com base em interesses emanados dos próprios professores, escolas ou jardins de infâncias. Esses cursos têm uma creditação do governo que atesta o processo formativo para os profissionais, dando-lhes status de qualificação. Os educadores, então, escolhem quais ações de formação desejam realizar e, como os centros de formação, na maioria das vezes, estão associados às escolas, o processo acontece de maneira mais contextualizada, mesmo porque as temáticas de discussão dos cursos partem de uma definição das próprias escolas.

Tais ações atendem não só aos educadores, mas também às equipes de gestão das escolas e jardins de infância. Havendo uma necessidade da instituição, os profissionais podem também solicitar para que os centros de formação possam organizar um curso específico para provocar uma discussão mais ampliada sobre determinado assunto, propor uma intervenção, por exemplo. Mas há situações em que o próprio Ministério da Educação sugere, algum curso, programa ou projeto para que os educadores de infância inscrevam-se e possam participar de forma que, ao final, possam receber as devidas certificações creditadas para que sejam usadas nas suas ascensões de carreira.

Outras possibilidades formativas acontecem, a partir da própria relação que pode ser estabelecida entre as escolas ou os jardins de infância e as universidades, uma vez que esses espaços contribuem para o desenvolvimento de investigações para os estudantes da pós-graduação e seus professores orientadores. Como devolutiva social, os docentes das universidades oferecem cursos, *workshops*, oficinas de formação para os educadores de infância da instituição que cedeu espaço para as investigações.

Essa relação entre instituições educativas, os centros de formação, universidade e a escola superior de educação contribui para que a unidade teoria-prática seja trabalhada, desenvolvida e mais bem compreendida por todos os envolvidos no processo educativo das crianças que conseguem experienciar a vida na escola e, ao mesmo tempo refletir, fundamentar, teoricamente, suas práticas e desenvolver-se profissionalmente.

No Brasil, a formação continuada ainda é uma questão muito discutida no âmbito das políticas educacionais com olhares para os modelos que perspectivam a sua realização no campo da formação dos professores. De acordo com Garlindo e Inforsato (2016), os processos formativos têm valorizado práticas que respondem muito bem às iniciativas pré-estabelecidas pelos órgãos educacionais do governo federal, estadual ou municipal e, ainda, por outras instituições privadas de atuação ou incursão na educação nacional.

Essas práticas que são decididas, a partir de agendas governamentais que obedecem ao formato “de cima para baixo”, ou de “efeito cascata”, nem sempre respondem às necessidades dos professores e das instituições educativas, seus problemas e expectativas cotidianos dos seus espaços de atuação, tampouco sobre questões que envolvem as aprendizagens das crianças, suas motivações e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, é importante questionar: e de onde vêm as necessidades de

formação continuada? Vêm, quando se muda o governo, ou quando os órgãos governamentais propõem reformas ou criam orientações legais e curriculares a serem implementadas, junto às escolas, a partir de programas educacionais que fazem parte do próprio plano de governo. Assim, a formação continuada passa a assumir um caráter adaptativo às reformas propostas e que incidirá sobre o trabalho docente em sala de aula ou outros espaços de atuação do professor.

Gatti e Barreto (2009), ao analisar as perspectivas de formação continuada no Brasil ressaltam que tem sido processos pensados de forma distanciada das necessidades, dificuldades e desafios dos professores e das escolas, uma vez que os professores não participam das decisões, discussões e planejamentos dos planos de formação aos quais são submetidos. Além disso,

Os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de atender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada (*Ibid.*, p.221).

Os autores pontuam situações que acompanham o desenvolvimento da formação continuada de professores no Brasil, de uma forma geral, ressaltando o fato de que os processos formativos são desenvolvidos por profissionais que, na maioria das vezes, desconhecem a realidade dos professores e das instituições educativas. Além disso, chama atenção para a problemática de as formações possuírem caráter adaptativo à implementação de programas educacionais que podem colocar os professores em posição de descontinuidades e retrocessos.

A aprovação e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) para a Educação Infantil no Brasil afetou a formação continuada de professores, entre outros aspectos, que teve que passar, justamente, por essa adaptação para corresponder às exigências desse referido documento. A BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), referindo-se, inicialmente, à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, é orientada pelo artigo 263 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (*Id.*, 1996) e, por isso, também, está prevista no Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024), constituindo definição sobre o que os estudantes brasileiros devem aprender na escola. Dessa forma, é um documento normativo na prescrição de um conjunto de aprendizagens essenciais a serem conquistadas pelos estudantes, tanto na Educação Infantil, quanto no ensino fundamental (Brasil, 2017).

Para dar conta dessas normativas, os professores devem participar de formações continuadas que correspondam a essas exigências curriculares, advindas da BNCC (*loc.cit.*) e, conseqüentemente, os governos federal, estadual e municipal, respectivamente, preparam os processos formativos sem a devida consulta aos professores, gestores e escolas, como defende Garlindo e Inforsato (2016, p.466), quando dizem:

A base estrutural da formação continuada está posta sobre um discurso que não se sustenta quando transposto à realidade das práticas educativas. Ou seja, há propostas e intenções por parte de

universidades, sistemas, governos e iniciativas privadas, mas a concretização dos objetivos é temporária, restritas quando muito ao contexto da realização das práticas de formação, não se voltam às necessidades dos professores, escolas e alunos, valendo questionar: afinal, a quem a formação continuada atende ou deveria atender? A quais necessidades se vincula? (*Ibid.*)

Nesse aspecto, a formação, ainda que correspondente às concepções da BNCC (Brasil, 2017), deveria partir da voz dos professores e das escolas, suas necessidades formativas e desafios do cotidiano para que, em pares, pudessem discutir, analisar, refletir e fundamentar, teoricamente, as suas vivências, de forma a aprender, colaborativamente, uns com os outros. Pois, como questionam os autores, a formação deve servir às exigências do documento e dos órgãos que preparam as formações ou as necessidades dos professores e das escolas, no sentido de promover mudanças, melhorias e transformações nas práticas e no cotidiano escolar, melhorando, assim, a vida de todos que compõem o espaço escolar. É uma questão a se pensar e refletir a partir deste texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores/educadores, tanto no que se refere à formação inicial, quanto à formação continuada no Brasil e em Portugal, acontece de formas diferentes, visto que as leituras teóricas e a análise dos documentos legislativos e curriculares apresentam muito mais distanciamentos do que aproximações.

A formação inicial e continuada acontece para crianças de 0 a 6 anos, etapa da educação infantil nos dois países. Porém, enquanto, no Brasil, a formação inicial dá-se dentro da universidade, com pouca relação com as escolas; em Portugal, há uma relação profunda entre as escolas de ensino superior e os jardins de infâncias e escolas, possibilitando que professores possam articular teoria e prática e se desenvolver profissionalmente. No Brasil, enquanto a formação continuada deve atender ao proposto pela Base Nacional Comum Curricular (*Ibid.*); em Portugal, a formação deve partir do princípio da formação centrada na escola ou em contexto com a definição legal do Decreto-Lei n.º 18/2011 de 02 de fevereiro (Portugal, 2011).

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**: Seção 1, 2006, p.11., de 16 de maio de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

CAMPOS, B.P. As ciências da educação em Portugal. **Inovação**, nº 6, 1993, p. 11-28.

CUNHA, R.C.O.B.; PRADO, G.doV.T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, SP, n.28, p.101-111, jan./jun., 2010.

FREITAS, H.C.L. BNC da Formação: a educação e a profissão em risco. **Formação de professores – Blog da Helena**. Campinas, SP, 03 de outubro de 2019. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2019/10/03/bnc-da-formacao-a-educacao-e-a-profissao-em-risco/>. Acesso em: 26 de junho de 2024.

GALINDO, C.J.; INFORSATO, E.doC. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p.463–477, 2016. DOI: 10.22633/rpge.v20.n3.9755. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9755>. Acesso em: 26 junho de 2024.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.deS. (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n.96, p.843-876, out. 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PORTUGAL. Assembleia da República. Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.). **Diário da República**: Série I, n.º 237/1986, p.3064-3081, de 14 de outubro de 1986.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de Fevereiro de 2011. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. **Diário da República**: Série I, n.º23/2011, p.659-669, de 02 de fevereiro de 2011.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio de 2014. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. **Diário da República**: Série I, n.º 92/2014, p.2819-2828 de 14 de maio de 2014.

RICHARDSON, J. A pesquisa qualitativa crítica e válida. In: RICHARDSON, R.J. et al. (Org) **Pesquisa Social**. 3ª ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Atlas, p.90–103.2012.

VASCONCELOS, T. Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal: O educador como gestor do Currículo. **Cadernos de Educação de Infância**, APEI: Lisboa, n.55, p.37-45, 2000.

ENTRE A INOVAÇÃO E A PRESERVAÇÃO: A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE HANNAH ARENDT

Jaciel Rossa Valente

Resumo: o texto em tela parte de um estudo exploratório referente a concepção de educação de Hannah Arendt. Tal temática está implícita nos escritos arendtianos, ou seja, não existe uma teoria, mas fragmentos que indicam uma possível compreensão de educação. Dessa forma, selecionamos o ensaio *A Crise da educação* como fonte primária. Ao passo, problematizamos “qual a concepção de educação de Hannah Arendt?”. Assim, objetivando mapear e analisar tal entendimento, formulamos uma metodologia calcada em duas etapas. Primeira, articulamos um trabalho de revisão bibliográfica temática. Segundo, aplicamos o método *modus ponens* para analisar as evidências levantadas em conjunto com a fortuna crítica da autora. Destarte, chegamos as seguintes considerações: a) constatação da crise da educação no final do século XIX e início do XX para Hannah Arendt; b) a concepção de educação arendtiana que articula inovação e preservação.

Palavras-chave: Hanna Arendt. Educação. Inovação. Preservação.

J. R. Valente (). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, Brasil.
e-mail: jaciervalente@gmail.com

© Este trabalho integra a obra: “*Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino*”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Hannah Arendt iniciou sua carreira acadêmica na década de 1920 na Alemanha e veio a receber destaque nos Estados Unidos em 1951 com a publicação de *Origens do totalitarismo*. Com o livro, Arendt se tornou conhecida internacionalmente, dado o caráter aguçado e provocativo de suas análises. Desse modo, foi elevada a figura pública nacional, conquistando no mesmo ano a cidadania estadunidense e deixando oficialmente a condição de *apátrida*.

Em *Origens*, Arendt chegou à consideração de que o advento do Holocausto e do totalitarismo marcaram a ruptura em *living experience* com a tradição. Nessa guisa, ao longo da década de 1950, a pensadora propôs dois projetos de pesquisas buscando verificar a crise e ruptura da tradição. O primeiro projeto foi intitulado *Elementos totalitarismo no marxismo* de 1952 a 1956. Tal projeto não se converteu em livro. De acordo com Regiani (2018b, p. 45), Arendt temia que sua pesquisa sobre os elementos totalitários presentes no marxismo viesse a contribuir para o fortalecimento do macarthismo e, assim, colaborar para uma possível experiência totalitária na América. Portanto, engavetou sua publicação. Já o segundo *Introdução à política* de 1958 a 1961. Esse projeto foi financiado pela *Fundação Rockefeller*.

Ambos os projetos tiveram seus resultados transformados em ensaios teóricos e comunicações. De acordo com Young-Bruehl (1997, p. 256), “os ensaios sobre ‘A grande tradição’ foram incorporados a *Entre o passado e o futuro*, e a análise de Marx foi transformada no estudo sobre trabalho, obra e ação em *A Condição humana*”. Ao passo, fragmentos não publicados desses dois livros, foram reunidos no livro póstumo *O que é política?* (ADLER, 2007, p. 340).

Damos destaque ao livro *Entre o passado e o futuro*. A coletânea foi publicada em 1961 com o subtítulo *six exercises in political thought*, e recebeu outros dois ensaios em 1969, sendo esses *Verdade e Política* e *A conquista do espaço e a estatura humana*. Concordando com Schittino (2010, p. 110), o ponto comum entre os oito ensaios é a revelação do “desassossego [de Arendt] quanto à ruptura da tradição pelo totalitarismo e a dificuldade contemporânea de herdar o passado quando não há mais qualquer fio de autoridade ligando-o ao futuro”. Assim, transparece por sua técnica preferida, a escrita de ensaios/exercícios de pensamento, a busca por reconciliação.

Em foco, elevando a condição de fonte principal da nossa pesquisa, o ensaio *A Crise da Educação*, apresenta fragmentos do que Hannah Arendt (2016) compreende por educação. O ensaio foi escrito com base no texto “Reflexões sobre *Little Rock*” (escrito em 1957 e publicado em 1959) e da palestra *The crisis in education: progressive education reflections*, proferida em 1958. A partir de ambos os textos, Arendt refina suas considerações sobre educação e formula o ensaio supracitado, o inserindo no livro *Entre o passado e o futuro*.

Todos os livros do *Entre o passado e o futuro* estavam pautados na observação de uma “oportunidade de olhar sobre o passado com olhos desobstruídos de toda tradição” (Arendt, 2016, p. 56). Noutras palavras, pensar o presente sem as categorias/lentes consagradas pela tradição, justamente porque essas perderam seu potencial heurísticos diante de acontecimentos como o Holocausto e o totalitarismo. O caso não foi diferente em sua reflexão sobre a educação. Via na educação como uma possibilidade de resposta ao fenômeno da ruptura com a tradição.

Desse modo, temos a hipótese que Hannah Arendt elaborou uma concepção de educação que concilia a preservação e a inovação. Ao passo, problematizamos, “qual a concepção de educação para Hannah Arendt?”. Assim, objetivamos mapear os traços dessa concepção e analisa-los com o intuito de compreender tal concepção. Buscando

viabilizar nossa empreitada analítica, construímos uma metodologia de duas etapas. A primeira, como pedra basilar, é a revisão bibliográfica temática, a qual, segundo Severino (2007), fundamenta uma revisão focada no tema, em vez de ano ou autores. A segunda etapa consistiu no emprego do método dedutivo, centrado no *modus ponens* de Lakatos e Marconi (2003). Tal consiste em selecionar enunciados, depois desdobrá-los em proposições condicionadas. Ambas as etapas têm por finalidade atingir os objetivos e responder a problemática.

A CRISE DA EDUCAÇÃO

De acordo com Decca (2004, p. 287), em sua leitura da obra de Arendt, o século XIX foi o momento de crise da tradição, onde o ritmo incessante de uma nova vida começou a tomar conta dos habitantes do planeta levando a sucessivos ataques à tradição. Arendt se debruçou sobre esses ataques à tradição, rastreando suas ressonâncias na autoridade, na educação e, posteriormente, nos escritos de Karl Marx. Desse modo, Arendt passa a refletir sobre essas questões devido as ligações com o político e com o fenômeno da ruptura.

Koselleck (2006, p. 36) também investigou o fenômeno da ruptura, mas de um ponto de vista diferente de Arendt, pois afirmou que foi no século XVIII que

O tempo que se acelera em si mesmo, isto é, a nossa própria história, abrevia os campos da experiência, rouba-lhes sua continuidade, pondo repetidamente em cena mais material desconhecido, de modo que mesmo o presente, frente à complexidade desse conteúdo desconhecido, escapa em direção ao não experimentável.

A experiência não se consolidava em tempo para modificar a expectativa, sendo a perda ou esquecimento do vivido. Não há herança de experiências, apenas um passado infértil, o que acarreta problemas no político, já que a política necessita de experiências para a condução dos assuntos públicos. Contudo, Koselleck, marcando um ponto de cisão diferente da pensadora, converge para o mesmo entendimento de Arendt de ter ocorrido uma degradação da transmissão de experiências. Essa degradação é o ponto chave na crise da tradição para Arendt.

Assim, Arendt (2016, p. 32), citando Tocqueville, afirma que “desde que o passado deixou de lançar sua luz sobre o futuro, a mente do homem vagueia nas trevas”. Ao passo que em outro fragmento, Arendt (2008, p. 18) reiterou que “precisamos apenas olhar em torno para ver que nos encontramos em meio a um verdadeiro monte de entulhos daqueles pilares”, se referindo as bases da civilização ocidental anteriores ao totalitarismo.

Augusto (2016b, p. 79) comentou, com base em Arendt, que a “narrativa se exila quando a linguagem e as categorias que herdamos para contar histórias tornam-se incapazes de narrar e julgar o ocorrido”. A passagem em que Augusto se baseia é a citação de René Chart em Arendt (2016, p. 28), “*Notre héritage n’est precede d’aucun testament* – ‘Nossa herança nos foi deixada sem nenhum testamento’”. Noutras palavras, o passado, enquanto herança, foi transmitido sem significado, ou seja, sem testamento. O quadro referencial que indica certas experiências e expectativas, transmitido pela linguagem, já não atendia aos novos acontecimentos, fazendo referência aos adventos do totalitarismo e do Holocausto.

Concordando com Folgueral (2020, p. 29), “o que desaparece em [para] Arendt no mundo moderno é a tradição”, confirmado pela corrosão da transmissão de experiências, o que afeta diretamente a preservação e perpetuação dos acontecimentos

humanos. Ao mesmo tempo, deixa o sujeito a “vaguear nas travas” carregando um passado que não possui significado para ele, e que não consegue compreendê-lo à luz dos próprios acontecimentos contemporâneos.

Na perspectiva de Arendt (2016), a crise na tradição foi potencializada pela radicalização do platonismo. Segundo Arendt (2016, p. 52)

Nossa tradição de pensamento político começou quando Platão descobriu que, de alguma forma, é inerente à experiência filosófica repelir o mundo ordinário dos negócios humanos; ela terminou quando nada restou dessa experiência senão a oposição entre pensar e agir, que, privando o pensamento de realidade e a ação de sentido, torna a ambos sem significado.

A dicotomia entre pensar e agir, à qual Arendt foi profundamente contrária em sua vida e escritos, levou à exclusão de significados em ambos. Perdeu-se, então, aquilo que Walter Benjamin indicou como a transmissão de saber, perpetuando unicamente a transmissão de informações estéreis. Benjamin (2012, p. 123), utilizando a parábola da transmissão da experiência no leito de morte, momento considerado crucial na filosofia *hedeggeriana*, afirma que

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que, no leito de morte, revela a seus filhos a existência de um tesouro oculto em seus vinhedos. Bastava desenterra-lo. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, porém, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho duro.

Essa arte de contar histórias, de transmissão de saberes e experiências, ruiu com a crise da tradição. Permanecendo nas reflexões de Benjamin (2012, p. 55) para indicar aquilo que Arendt afirmou ser a derrocada de significado do pensamento e da ação, o filósofo afirmou que “ a matriz do romance é o indivíduo em sua solidão, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações, a quem ninguém pode dar conselhos, e que sabe dar conselhos a ninguém”. O aspecto da exemplaridade deve ser ressaltado, pois experiências somente são compreendidas e incorporadas dentro de um quadro referencial e experimental compartilhado. Não significa pensar em grandes processos que engolfam toda particularidade, tal como afirmou Schittino (2020, p. 24), mas a privação do lado intersubjetivo de contar histórias que transportam experiências e consolidam a profundidade da existência humana.

As implicações imediatas para o campo das humanidades foram expostas por Arendt (2016, p. 68) como sendo

Não mais significou um sistema de verdades razoavelmente conectadas que, enquanto verdades, não foram construídas, mas dadas à razão e aos sentidos. Tornou-se, ao invés disso, a teoria científica moderna, que é uma hipótese de trabalho que muda conforme os resultados que produz e que depende, para sua validade, não do que “revela”, mas do fato de “funcionar”.

Dialogando com a parábola de Benjamin sobre o velho no leito de morte, a verdade contida e transmitida ali é do trabalho duro como meio de sustentação da vida. Contudo, de acordo com Arendt, a ideia de progresso e cientificidade penetrou no campo das verdades relativizando conforme os resultados e teorias. Assim, “a transformação da história em um processo forense provocou a crise, na medida em que o novo homem

acreditava poder aplicar sua garantia moral à história e à política, ou seja, na medida em que era filósofo da história” (KOSELLECK, 1999, p. 160).

Destarte, a História suprimiu as histórias sob o denominador comum da Teoria. De praxe muitas teorias que buscavam traçar os acontecimentos pela lógica determinada ou pré-determinada desembocaram no esvaziamento das experiências, das ações e dos pensamentos significativos. De acordo com Regiani (2018a, p. 8), Arendt (tal como Benjamin e Koselleck) “problematiza a perda da experiência cotidiana e de como o vazio da tradição deixou os homens contemporâneos mais vulneráveis às ideologias do progresso e, por conseguinte, à totalitária”. Paz (2002) captou de forma apurada a perspectiva de Arendt diante da fratura com a tradição. Afirmou que “essa fratura, presente na modernidade, também poderá ocasionar uma completa incompreensão acerca de nossas deliberações éticas, posto que não possuímos mais o fio que nos conduzia” (PAZ, 2002, p. 11). A crise da tradição repercutiu em crise na autoridade e educação, desembocando em modificações morais e éticas profundas.

Arendt (2016, p. 130) afirmou que “com a perda da autoridade, contudo, a dúvida geral da época moderna invadiu também o domínio político”. A tradição deixou de representar a fonte segura de orientação das condutas morais e éticas entre os sujeitos. Portanto, a crise da autoridade é referente ao seu próprio desaparecimento, já que o passado, entre os séculos XVIII e XX, passou a ser visto como atraso, descartável e apenas uma parte irrelevante do processo de evolução e progresso da humanidade.

Ao mesmo tempo que Arendt (2016) sinaliza o fato de o professor deixar de ser o representante do mundo diante das crianças e entidades educacionais, indica que o docente passou a ser visto apenas como ferramenta de um processo. Com isso, o professor não perdeu seu papel de representante dos antepassados devido a sua proximidade temporal com o passado, comparado às das crianças, caindo na lógica utilitarista. Sua autoridade ruiu e sua profissão (outra posição de mundo) passou a ser observada como “um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular” (ARENDRT, 2016, p. 231). Engolido pela lógica da educação tecnicista assentada na noção de evolução/progresso inevitável, o docente foi destituído de sua própria área de conhecimento, relegado a artífice da educação. Augusto (2016a, p. 873), de maneira sensível, indicou que Arendt estava realizando uma crítica à lógica meramente utilitarista e, juntamente, a constatação da crise da educação¹.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

No processo de constatar e compreender a crise da educação, podemos afirmar que Hannah Arendt deixou fragmentos sobre sua própria compreensão de educação. Investigando as atividades condições humanas, a pensadora destacou que a pluralidade é a condição humana por excelência, pois, é “a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir” (ARENDRT, 2001, p. 16). Significa dizer que a natalidade, por germinar a pluralidade, atua como uma lei sobre todos os seres humanos. Mantém um senso de igualdade, pois proporciona o reconhecimento mútuo como seres humanos, ao mesmo tempo que ressalta a singularidade de cada sujeito.

¹ A crise da Educação não é uma fatalidade como a crise da autoridade ou uma ruptura sem volta como a ruptura com a tradição, mas é um desafio diante de determinadas perspectivas de sujeito, concepções de responsabilidade e sistema educacional.

A pluralidade possui como atividade própria a ação. Essa se empenha ativamente em fazer algo no mundo (ARENDDT, 2001, p. 31). O fazer algo está voltado para o convívio, inovação e manutenção do mundo (ARENDDT, 2012). Arendt, então propunha que a inovação somente pode ser articulada simultaneamente com a preservação por meio da ação. Isso decorre do fato que a ação é a capacidade de iniciar algo novo no mundo, ou seja, inovação, ao mesmo tempo que é capaz de preservar os fatos mediante com tal intuito.

Contudo, a ação, por decorrer da pluralidade, para ser efetivamente precisa da união de iguais dentro de uma esfera pública. Essa igualdade é justamente a ausência uma necessidade que prenda o sujeito de agir em prol do mundo comum. Ao passo, a ação precisa ter o iniciador e aqueles que ajudam a levar a cabo o ato, constituindo todos como agentes.

Da união de pessoas desprendidas de necessidades cabais, a ação pode ser efetivada e, com isso, pode gerar o poder (ARENDDT, 2010, p. 251). Saaditos (2017, p. 146) indica que “Arendt nos ensinou que o poder político se refere ao coletivo, pressupõe relações de consenso e se legitima no consentimento do povo”. Automaticamente, qualquer forma de violência ou violação pressupõe a desintegração da ação, da união e do poder.

Todavia, nem toda reunião de sujeitos leva de fato à geração de poder e efetivação da ação. Os homens precisam estar reunidos na esfera pública local em que, por excelência, os assuntos públicos se desenrolam (ARENDDT, 2001, p. 27-80). Para participar da tomada de decisões públicas, o sujeito precisa ser livre. A liberdade, para Arendt, é uma liberdade política que significa “participação nos assuntos públicos ou a admissão na esfera pública” (ARENDDT, 2011, p. 61). Deste modo, “os homens *são* livres [...] enquanto agem, nem antes, nem depois; pois *ser* livre e agir são uma mesma coisa” (ARENDDT, 2016, p. 199), noutras palavras, significa que a liberdade nasce a partir da ação em conjunta. Portanto, na visão de Arendt, ser livre é não estar preso a uma necessidade que lhe impeça de agir e debater assuntos públicos.

Interessante notar que, para existir a liberdade, necessita-se, inevitavelmente, da política. Sendo assim, Arendt (2016, p. 192) afirma que “a *raison d’être* da política é a liberdade, e seu domínio de experiência é a ação”. Para a ação ser efetivada, além da união de iguais, demanda o discurso, tanto que “o pensamento político baseia-se, em essência, na capacidade de formação de opinião” (ARENDDT, 2012, p. 30). A opinião é gestada por meio da experiência e do diálogo, que têm por base o discurso. Logo, a ação e o discurso tornam-se fundamentais para a política.

O pensamento arendtiano forma uma teia que almeja a *vita activa* que significa, uma vida em prol do mundo comum. Assim, retorna-se ao tópico central da pluralidade e da ação, que é a vida do homem levada à comunhão de iguais e manutenção do mundo, formando uma rede de inter-relações entre as atividades fundamentais da condição humana e a esfera pública — poder, discurso, política e liberdade. Essa rede de atividades tem como cerne, a política, e como objetivo, a preservação do mundo.

O mundo para Hannah Arendt é o local em que os assuntos públicos são discutidos, onde a vida ocorre, a natureza é protegida, o passado é preservado e a vida singular de cada homem é afirmada (SILVA, 2013, p. 254). Portanto, Arendt estabelece a educação como ponte/preparação para cada sujeito adentrar a esfera pública e assumir as responsabilidades de proteger o mundo (ARENDDT, 2016). Âmago, a educação prepara a criança para entrar no complexo da *vita activa*.

“A essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (ARENDDT, 2016, p. 222), ou seja, a educação concentra seus esforços na apresentação do mundo para “os novos” (crianças). Leite (2012, p. 84) afirma que “a

educação é o espaço que se interpõe entre a primeira e a segunda natalidade, entre o espaço privado e o público”. Tal afirmação desdobra o pensamento arendtiano em dois sentidos: a educação serve como ponte para o sujeito ingressar em seu segundo nascimento, que é a vida pública, espaço que revelará sua singularidade; a educação é a interface entre a família e a esfera pública, indicando que a educação não tem sentido político, pois se afirma entre desiguais.

Segundo Arendt (2016, p. 225), “a educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados”. Versa, assim, de acordo com Carvalho (2014, p. 820), que educadores e discentes podem estar no postulado de igualdade de inteligência, mas não na igualdade de responsabilidade política pelo mundo. Aqui reside o fator de desigualdade contido na educação arendtiana, a responsabilidade perante o andar do mundo. Cabe ao educador apresentar o mundo aos educandos, mostrar para a criança, eis aqui seu mundo, eis aqui sua força de transformá-lo e destruí-lo (ação) e eis aqui sua tarefa: ingressar na política para preservar o mundo.

Vale ressaltar que a escola não é o mundo e nem deve tentar ser. Ela é “a instituição que interposmos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível transição, de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDR, 2016, 238). O docente, dentro da instituição escolar, deve “assumir a incumbência não apenas pelo desenvolvimento da criança, mas educá-la para amar o mundo” (SILVA, 2015, p. 153). Expressa a ideia de *amor mundi*, uma responsabilidade voltada para a preservação e manutenção do mundo que ultrapassa a política e marca seu início na formação das crianças.

Sendo assim, a “educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos” (ARENDR, 2016, p. 247). O ponto nodal da educação arendtiana é a responsabilidade pelo mundo que se efetivada mediante a apresentação do mundo e da ação para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, observamos que Arendt evidencia a crise da educação no século XX, a partir da ruptura com a tradição. Argumentou que o arcabouço teórico já não servia para compreender acontecimentos como Holocausto e totalitarismo. Nessa linha, a educação, outrora vista como transmissão de conhecimentos e experiências, entrou em crise, haja vista que o que se almejava repassar já não servia mais para o tempo hodierno.

Somado a esse fato, observamos que Arendt verificou que o professor tido como sábio, passou a simples operacionalizador e repassador de dados. Isso significava na concepção arendtiana que a noção de autoridade e responsabilidade foram desvinculadas da imagem do professor. Desse modo, a crise da educação, se caracterizou para Arendt como corrosão da imagem do professor e da noção de transmissão de experiência fundamentais para as crianças agirem no mundo.

Tais constatações que Hannah Arendt realizou a impeliu de pensar a educação por novas perspectivas. Investigando as condições humanas, Arendt deu destaque para ação que nasce plural e funda sempre algo imprevisível no mundo. A ação é por essência inovação no mundo, pois toda ação é formada pela união de sujeitos singulares, não podendo ser determinada. Destarte, Arendt compreendeu a educação como meio de apresentar aos novos agentes a sua capacidade de inovação e, simultaneamente, apresentar o mundo.

O ato de apresentar o mundo é, no fundo, também um ato de preservação, pois procura evidenciar a matéria factual que se formou em decorrência das ações. Ao passo,

elevou a figura do professor a condição de autoridade e responsabilidade, colocando sua figura como central por deter o conhecimento das ações passadas e a experiência com a ação. Assim, Arendt concebe a educação como apresentadora da capacidade de inovar e assegurar a preservação do mundo comum.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade da existência, minha família por proporcionar condições de prosseguir nos estudos, a Universidade Federal do Paraná pela confiança em minha pesquisa, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná por me iniciar na temática e a rede Direitos Humanos e Políticas de Memória por fornecer guarita ao desenvolvimento das minhas reflexões. Ao passo, agradeço a Gabriele Seguro pelo companheirismo e por sempre chamar atenção para problemáticas muito caras a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ADLER, Laure. **Nos passos de Hannah Arendt**. Trad. Tatiana Salem Levy e Marcelo Jacques. Rio de Janeiro: Record, 2007.

ARENDT, Hannah. **A Condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** Trad. Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

ARENDT, Hannah. **Sobre a revolução**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Trad. André de Macedo Duarte. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

AUGUSTO, Maurício Liberal. Ideia de futuro em política e educação: um diálogo com Arendt. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 870-894, Jul./Set. 2016a.

AUGUSTO, Maurício Liberal. O exílio da narrativa e a narrativa do exílio: pluralidade e diferença em tempos sombrios. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 2, p. 77-96, Mai./Ago. 2016b.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 813-828, Jul./Set. 2014.

DECCA, Edgar Salvadori de. A crise da razão na modernidade. *In*: DUARTE, André.; LOPREATO, Christina.; BREPOHL, Marion. (Orgs.). **A banalização da violência: a atualidade do pensamento de Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004, p. 287-294.

FOLGUERAL, Mariana Amaral. Rupturas na continuidade histórica e ação política: diálogos entre Hannah Arendt e Walter Benjamin. **Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 10, n. 18, p. 17-32, Jan./Jul. 2020.

KOSELLECK, Reinhart. **Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês**. Trad. Luciana Villas-Boas Castelo-Branco. Rio de Janeiro: Ed. EDUERJ. Ed. Contraponto, 1999.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuições à semântica dos tempos históricos**. Trad. Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003, p. 83-112.

LEITE, Marcela Barbosa. **O lugar da Educação no Pensamento de Hannah Arendt**. Diálogos: Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade, p. 76-87, 2012.

PAZ, Jaqueline Alves. **A fratura no tempo: o pensamento sem amparo, o juízo e os fragmentos do passado em Hannah Arendt**. 2002. Dissertação (Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

REGIANI, Álvaro Ribeiro. A recepção do Holocausto na América: os artigos de Hannah Arendt na *Partisan Review* e a elaboração de *Origens do totalitarismo*. **Faces de Clio**, v. 4, n. 8, p. 1-19, Jul./Dez. 2018a.

REGIANI, Álvaro Ribeiro. **O pensamento sem corrimões: a crise da tradição e a teoria política de Hannah Arendt**. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Brasília, Goiás, 2018b.

SAADITOSI, Lamia Jorge. A banalização da violência e o pensamento de Hannah Arendt: um debate ou um combate? **Revista LEVS/UNESP-Marília**, n. 19, p. 131-159, Mai. 2017.

SCHITTINO, Renata Torres. História e filosofia: desafios de uma relação. *In*: RANGEL, Marcelo de Mello.; LEITE, Augusto Bruno de Carvalho Dias. (Orgs.). **História e Filosofia: problemas ético-políticos**. Vitória: Editora Milfontes, 2020, p. 16-29.

SCHITTINO, Renata Torres. O totalitarismo segundo Hannah Arendt. *In*: FÓRUM CAPISTRANO DE ABREU, 2010, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: UFF, 2010, p. 95-110.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Micael Rosa. Educar para o pensar: uma proposta arendtiana. *In: VI Encontro de Egressos e Estudantes de Filosofia da UEL, VI Ciclo Hannah Arendt – Brasil/Venezuela e I Jornada sobre Ensino de Filosofia. Anais...* Londrina (PR), 2015, p. 151-160.

SILVA, Ricardo George de Araújo. A responsabilidade pelo mundo: o papel da política e da educação. *In: VII Encontro e IV Ciclo Hannah Arendt: Por Amor ao Mundo. Anais...* Londrina (PR), 2013, p. 253-260.

YOUNG-BRUEHL, Elisabeth. **Por amor ao mundo**: a vida e a obra de Hannah Arendt. Trad. Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

LÍNGUA PORTUGUESA PARA CONCURSO PÚBLICO: UM GLOSSÁRIO ANALÓGICO E MINIMALISTA

Roger Vinícius da Silva Costa

Resumo: 2024 tem sido referido como o ano dos concursos, mas estudos indicam que será aprovada somente uma seleta minoria capaz de ler e escrever eficientemente. Na literatura, parece não haver uma referência que priorize organizar o conteúdo em categorias (não em ordem alfabética) e se esforce para fornecer o mínimo de informações que produzam o máximo de efeitos didáticos. Diante desse cenário, o objetivo geral desta pesquisa foi construir um protótipo de glossário analógico e minimalista sobre língua portuguesa para concurso público. Optou-se, então, por uma metodologia qualitativa, aplicada, exploratória, documental, bibliográfica e baseada em pesquisa-ação. Dentre as 26 categorias previstas, 10 estão concluídas (90 verbetes), das quais 3 são reproduzidas neste artigo (21 verbetes). Conclui-se que o protótipo atende satisfatoriamente ao critério analógico, porque os conteúdos são organizados por assunto, mas cumpre parcialmente o minimalista, já que os verbetes se mostram curtos e o número de categorias elevado.

Palavras-chave: Estudos da linguagem. Ensino de português. Formação de professores. Revisão de texto. Serviço público.

R. V. da S. Costa (). Mestre em Linguística pela PUC Minas. Betim, MG, Brasil.
e-mail: roger.revisao@gmail.com.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

2024 tem sido referido como o ano dos concursos, graças às mais de 100 mil vagas abertas e aos salários acima de R\$ 30.000,00 (G1, 2024; Pesqueira, 2024). Apesar das atraentes oportunidades, os aprovados em certames públicos tendem a ser as pessoas que recebem melhor educação (Castelar *et al.*, 2010).

Sabe-se que a linguagem é o principal instrumento de ensino e aprendizagem e que a língua portuguesa constitui requisito para dominar as outras disciplinas (Libâneo, 1990). Em outras palavras, “no Brasil, a língua é início, meio e fim” (Brasil, 2023a, não paginado). Não obstante, 9,6 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais são incapazes de ler ou escrever (Brasil, 2023b), e 83,5% dos candidatos a vagas de estágio e aprendizagem são reprovados por conhecimento gramatical insuficiente (Lima, 2022).

Nesse cenário, “Não é à toa [...] que tanta gente diga que ‘não sabe português’” (Bagno, 2012, p. 23). Um dos maiores desafios educacionais do século XXI é o ensino de linguagem técnico-científica (Dias, 2013). A nomenclatura gramatical é considerada prejudicial à aprendizagem dos alunos por Emediato (2005), porém se trata de um tópico basilar nas provas de certames públicos, seja nas provas de conhecimentos básicos de todos os cargos; seja nas avaliações específicas de professores, redatores e revisores; seja como primeiro critério de desempate.

Por exemplo, imagine-se que uma prova solicite ao candidato verificar se o **acento indicativo de crase** atende à **língua-padrão**; responder se o **adjetivo** proposto é **sinônimo** da **locução adjetiva** original; identificar o **sujeito** da primeira **oração** do segundo **período** do terceiro **parágrafo**; assinalar a alternativa em que a **figura de linguagem** corresponde a uma **metonímia**; elaborar um **texto dissertativo-argumentativo** sobre os **critérios de classificação das palavras** em português ou a respeito da **competência geral nº 4** da **BNCC**; revisar um **projeto de emenda constitucional** segundo as regras da **Legística**; reformular uma série de **referências bibliográficas** de acordo com as **normas da ABNT**. Esses e inúmeros outros casos possíveis ilustram o modo como as bancas tendem a redigir as questões, mediante o uso de termos técnicos (e de siglas não definidas), que dificultam o entendimento.

Por um lado, já existem numerosos dicionários e enciclopédias especializados em estudos da linguagem (Câmara Júnior, 1977; Ducrot; Todorov, 1995; Brown, 2006; Crystal, 2008; Ceia, 2009; Richards; Schmidt, 2010; Dubois *et al.*, 2011; Cegalla, 2012; Bechara, 2018; Yonaha; Martins, 2023; Frade; Val; Bregunci, 2023) e referências didáticas focadas em língua portuguesa para concurso público (Pestana, 2015; Figueiredo, 2015; Bezerra, 2010; Almeida, 2009; Aquino, 2010; Furtado; Pereira, 2010; Rosenthal *et al.*, 2014). Por outro lado, parece não haver uma obra que organize o conteúdo de forma não alfabética e forneça o mínimo de informação para o máximo de aprendizagem.

Diante desse cenário, o objetivo geral desta pesquisa aplicada foi criar um glossário analógico e minimalista sobre língua portuguesa para concurso público. Definiram-se, pois, como objetivos específicos: (1) determinar as características gerais do glossário; e (2) construir um protótipo à luz dessas características. Tal empreendimento é relevante, porque preenche uma lacuna nos estudos e materiais voltados a língua portuguesa utilizada em certames públicos, bem como contribui para a preparação do autor e talvez de outros candidatos que tiverem acesso à obra.

Na sequência, o tópico “Revisão da literatura” realiza uma breve discussão dos trabalhos pertinentes; a “Metodologia” descreve o tipo de pesquisa e os procedimentos utilizados; os “Resultados” apresentam uma amostra do glossário na versão atual do protótipo; e as “Considerações finais” revelam as conclusões do estudo e indicam alguns caminhos para trabalhos futuros.

REVISÃO DA LITERATURA

Esta é uma breve síntese de alguns dos principais trabalhos referentes a língua portuguesa para concurso público e a critérios de elaboração de um glossário.

Língua portuguesa em certames públicos

Buscas no Google Acadêmico, em março de 2024, retornaram uma baixa quantidade de trabalhos científicos sobre ensino-aprendizagem de língua portuguesa em contexto de concursos públicos brasileiros.

A maioria das fontes encontradas empreendeu análise de editais e/ou de provas anteriores. Lôbo e Silva (2009) identificou duas ideologias nas avaliações: uma que privilegia a cobrança de gramática normativa, posição refutada por Mascarenhas e Sturn (2013); e outra que prefere a gramática textual e a análise linguística contemporânea.

Relativamente aos tópicos que deveriam receber atenção nos estudos preparatórios, Barbosa (2008) destaca o papel das estratégias de leitura, ao passo que Lima (2014) salienta a reflexão sobre sinonímia, antonímia, articulação de orações e afins.

Quanto às provas voltadas a professores de português, Batista (2011) verificou que as bancas projetam a imagem de um profissional que domine tanto a gramática normativa quanto a perspectiva textual, enquanto Sales (2017) aferiu que a maioria dos candidatos docentes não consegue identificar o gênero ou o tipo textual em uma prova.

Já nas seleções dedicadas a revisores de texto, Oliveira (2016) mensurou que a maior parte das questões avalia habilidades textuais referentes a morfossintaxe, coerência, coesão, entre outros pontos, e que as demais questões tratam de objetos gráficos (pontuação, acentuação etc.) ou sociodiscursivos (gêneros textuais, figuras de linguagem etc.). Além desses tópicos, Miranda (2014) identificou a demanda por conhecimentos de vocabulário e a cobrança de regras estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Por que um glossário analógico e minimalista?

A síntese acima revela o quão multifacetado é o escopo de conhecimentos a serem elucidados por um glossário analógico e minimalista para leigos e especialistas em língua portuguesa no contexto de certames públicos brasileiros.

Optou-se, então, pelo gênero **glossário**, porque ele é um misto entre “dicionário de palavras de sentido obscuro ou pouco conhecido” e “conjunto de termos de uma área do conhecimento e seus significados” (Houaiss, 2009, não paginado). Essa combinação mostrou-se a mais pertinente para a tentativa de esclarecer termos técnicos concernentes aos estudos da linguagem.

Por seu turno, um dicionário **analógico** exerce função inversa à de um dicionário comum: este, a partir de uma palavra conhecida, informa os significados dela; já o analógico apresenta várias palavras agrupadas em uma área de significados que consta “numa frondosa árvore de classificações” (Azevedo Filho, 2010, p. vii). Também é possível, como faz Vilarinho (2013), apresentar definições para cada palavra ou termo (à semelhança de um dicionário comum), mas sempre dentro das respectivas categorias.

Já o caráter **minimalista** reflete o objetivo didático de gerar o máximo de aprendizagem mediante o mínimo de estímulos (Walgenbach, 2002). Em vez de recorrer à tradicional profusão aleatória de termos, definições e exemplos, a abordagem proposta visa selecionar cuidadosamente os objetos mais relevantes e apresentá-los com o menor número possível de informações, também cuidadosamente selecionadas.

METODOLOGIA

Neste tópico, define-se o tipo de investigação realizada e descrevem-se os critérios específicos de construção do glossário.

Tipo de pesquisa

À luz das tipologias apresentadas por Gerhardt e Silveira (2009) e Gil (2017), o presente estudo foi uma:

- **pesquisa qualitativa** na abordagem, pois enfatizou o entendimento de categorias linguísticas previamente consideradas relevantes;
- **pesquisa aplicada** quanto à natureza, porque pretendeu gerar conhecimentos aplicáveis à resolução de problemas no ensino-aprendizagem de português;
- **pesquisa exploratória** em relação aos objetivos, visto que buscou uma primeira aproximação com o problema do vocabulário linguístico utilizado em provas de português no âmbito de certames públicos;
- **pesquisa documental e bibliográfica** no que toca aos procedimentos, porquanto se baseou na consulta a material já publicado (editais de concurso, provas anteriores, dicionários, enciclopédias, livros teóricos, artigos acadêmicos e afins);
- **pesquisa-ação** na lide com o objeto, já que o autor se dedicou a modificar a realidade pessoal de preparação para concurso e, ao publicar o glossário, contribuir também para o desempenho de outros candidatos.

Crítérios e fases de construção do glossário

Antes de cogitar a elaboração do glossário, o autor passou o segundo semestre de 2023 e os primeiros meses de 2024 lendo, transcrevendo, reformulando e categorizando conteúdos programáticos que encontrava nos editais dos concursos em que se inscrevia, bem como resolvendo provas anteriores nos aplicativos Gran Questões e Qconcursos. Essas experiências, apesar de pessoais e informais, foram relevantes para o trabalho aqui reportado, pois geraram as primeiras impressões do que valeria mais a pena manter no foco dos estudos e depois fixar nas bases conceituais da obra.

De novembro de 2023 a março de 2024, passou-se a construir o glossário como trabalho de conclusão do curso de especialização “Língua Portuguesa: redação e oratória” (Costa, 2024), no âmbito da Faculdade Facuminas, sediada no município de Coronel Fabriciano, em Minas Gerais, Brasil.

Os critérios específicos foram tomados da categoria “dicionário especializado”, definido por Humbley (2018) como um tipo de obra lexicográfica dedicado, por exemplo, a auxiliar o leitor na aquisição de conhecimentos especializados e na leitura de textos especializados, justamente as tarefas de maior interesse no contexto em pauta. Dentre os doze critérios constitutivos de uma fonte como essa, vale ressaltar os mais importantes para uma visão panorâmica.

Primeiro projetou-se o **público-alvo**, tanto leigos que se candidatam a qualquer certame no qual haja prova de língua portuguesa quanto especialistas que disputam cargos de professor de português na educação básica ou redator-revisor de textos.

Em seguida, listaram-se as **categorias** e os **termos**, consoante uma visão holística das diferentes dimensões da linguagem e uma busca pela harmonia entre conhecimentos básicos, medianos e avançados, além de se incluírem sinônimos que estivessem registrados no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP).

O próximo passo garantiu a seleção das **fontes**, a qual priorizou autores renomados em estudos da linguagem, a fim de que os verbetes constituíssem referências suficientes ou, pelo menos, iniciais para a resolução de questões e até mesmo a proposição de recursos perante as bancas.

Por fim, iniciou-se a fase de **redação** dos verbetes, que procurou apresentá-los na ordem mais didática possível; adicionar exemplos (em itálico) na maioria dos casos e grifos em partes de maior relevância (em negrito ou sublinhado); citar as fontes, para estimular o leitor a aprofundar o estudo; priorizar a abordagem informativa, porém sem deixar de argumentar criticamente quando necessário; e recorrer não só à escrita de parágrafos, mas também ao desenho de quadros sinópticos.

RESULTADOS

A Figura 1 exibe o conjunto de categorias e respectivos termos projetado para o glossário:



Fonte: Costa (2024, p. 4). Caixa alta: categoria. Caixa baixa: termo. Verde = concluído. Azul = quase concluído. Roxo = iniciado.

Observa-se que o projeto contém 26 categorias, das quais 10 se encontram finalizadas (90 verbetes), 11 em elaboração (quantidade ainda não definida de verbetes) e 5 a fazer (número desconhecido de verbetes). Vale recordar que a *Stanford Encyclopedia of Philosophy* começou com apenas dois artigos (*National Endowment for the Humanities*, 2015).

A seguir, são transcritos, por categoria, parte dos verbetes que se encontram finalizados. Também por limitações de espaço, reproduzem-se aqui apenas três categorias (“Termos sobre estudos da linguagem”, “Termos gerais sobre linguagem” e “Termos sobre vícios de linguagem”), de modo a equilibrar questões gerais e específicas, tradicionais e renovadas, considerando que seja a primeira aproximação do leitor com a obra e/ou com o estudo acadêmico da linguagem.

Termos sobre estudos da linguagem

O termo “estudos da linguagem” é a designação mais ampla possível para os diversos campos filosóficos ou científicos que, há milênios, se dedicam à investigação da linguagem, quando esta é considerada igualmente no sentido de maior amplitude possível.

A seguir, definem-se somente algumas das áreas de maior relevância para a resolução de provas de língua portuguesa aplicadas em concurso público.

Lógica e Filosofia da Linguagem

Trata-se da investigação filosófica realizada sobre a natureza da linguagem; as relações entre a linguagem, os falantes e o mundo; e os conceitos pelos quais a linguagem é descrita (Blackburn, 2022; Wolf, 2023).

A Filosofia da Linguagem leva em consideração os fatos que a Linguística descobre, porém desenvolve estudos conceituais em vez de empíricos. Alguns dos tópicos e autores mais marcantes são as teorias referenciais do sentido propostas por Frege e Russel; as teorias da verdade, como a de Tarski; os jogos de linguagem de Wittgenstein; a filosofia marxista da linguagem de Bakhtin e Volochínov; e a teoria dos atos de fala segundo Austin.

Na esfera de concurso público, geralmente basta entender o que é uma proposição, os valores gerados pelos principais conectivos e como descobrir se determinada proposição é verdadeira ou falsa.

Gramática

Grosso modo, divide-se em dois grandes grupos: 1) os conhecimentos linguísticos e as ações discursivas do falante; e 2) os livros que prescrevem ou descrevem esses conhecimentos e ações.

O primeiro conjunto surgiu nos anos 1960 com o que Chomsky chamou de gramática gerativa ou internalizada, um modelo da competência linguística do falante nativo, porém críticas ao gerativismo expandiram essa competência para linguístico-discursiva por influência do funcionalismo de Halliday.

O grupo dos livros passou milhares de anos dedicado a estabelecer o que era “correto” ou “incorreto” nas línguas, segundo padrões idealizados com base em alguns escritores literários, daí o rótulo gramática tradicional-normativa. Contudo, após a consolidação da Linguística como ciência, especialmente da Sociolinguística iniciada por Labov, apareceu também a vertente descritiva da gramática, abordagem que se limita a retratar como a língua é usada pelos falantes no cotidiano.

No Brasil, os compêndios de natureza tradicional-normativa são, por exemplo, Cegalla (2008), Cunha e Cintra (2017), Cipro Neto e Infante (2008), Lima (2011); e, na abordagem descritiva, Neves (2011), Castilho (2010), Perini (2016) e Bagno (2011).

Linguística

Refere-se à ciência que tem como objeto de estudo a linguagem e cuja criação é tradicionalmente atribuída a Saussure (2006), autor do livro “Curso de Linguística Geral”, de 1916, obra editada e publicada por alunos do mestre genebrino. Em comparação com a Gramática Tradicional, “uma respeitável senhora de 2.300 anos”, a Linguística ainda é uma “ciência-bebê” com pouco mais de um século (Bagno, 2001, p. 25). Apesar disso, a Linguística tem crescido de forma tão “explosiva”, como adjetivado pela enciclopédia de Brown (2006, p. XXVII), que se tornou um trabalho hercúleo acompanhar o histórico dessa ciência.

No cenário internacional, alguns dos autores que fizeram as contribuições mais impactantes na evolução da área foram Saussure (2006), com a noção de língua como objeto autônomo e cujo escopo é definido pelo olhar do pesquisador; Hauser, Chomsky e

Fitch (2002), segundo os quais a linguagem é parte da mente e a criança adquire a língua gerando o máximo de saídas com o mínimo de entradas; Bakhtin (2003) e Bakhtin e Volochínov (2006), defensores de que a realidade última da linguagem é social, bem como proponentes das categorias “dialogismo”, “polifonia” e “gênero discursivo”; Benveniste (1976, 1991), que definiu o discurso como o ato de colocar a língua em movimento e destacou o papel da subjetividade na linguagem; e Labov (2008), cujo trabalho demonstrou que os processos de variação e mudança linguísticas não são aleatórios, mas regulares.

No cenário brasileiro, os trabalhos que possuem maior relevância direta nas provas de português de concurso público ou na legislação educacional são, por exemplo, as gramáticas científicas do português brasileiro escritas por Castilho (2010), Perini (2016) e Bagno (2011); a Linguística Aplicada ao ensino de português, especialmente sobre o letramento (Soares, 2009), e à revisão textual (Salgado, 2007; Costa; Rodrigues; Pena, 2011); e a evolução do conceito de texto segundo Koch (2013) e do binômio fala-escrita conforme Marcuschi (2010).

Para mais detalhes, indicam-se a “História concisa da Linguística”, de Weedwood (2002), e as coletâneas intituladas “Introdução à Linguística”, organizadas por Fiorin (2011a, 2011b) e Mussalim e Bentes (2007, 2009, 2017).

Semiótica ou Semiologia

Corresponde ao estudo científico ou filosófico dos signos. O termo “Semiologia” surgiu em 1915 no “Curso de Linguística Geral” de Saussure e foi utilizado na Europa durante algum tempo, porém o mundo anglo-saxônico e o Brasil utilizam mais a designação “Semiótica”, proposta por Charles Sanders Peirce em 1931 (Infopédia, 2023).

Independentemente da terminologia, o referido campo inclui tanto a linguagem verbal humana quanto todos os outros sistemas de signos que constituem o mundo, dentre os quais salientam-se os sistemas **paralinguísticos**, que reforçam e auxiliam a linguagem verbal, como os códigos cinésicos (gestuais), proxêmicos (referentes à gestão do espaço entre emissor e receptor), prosódicos (entoacionais); **epistemológicos**, divididos em científicos e artes de adivinhação; **estéticos**, dos quais surgiram estudos sobre a Semiótica da Narrativa e da Literatura, bem como a Semiótica dos Mitos, a Semiótica do Cinema, etc.; e **sociais**, relativos à interpretação dos signos de identidade, signos de cortesia, códigos associados à moda e ao jogo (Infopédia, 2023).

No cenário internacional, os nomes mais influentes da área são Ferdinand de Saussure, Émile Benveniste, Louis Hjelmslev, André Martinet, Charles Peirce, Roland Barthes, Umberto Eco, Per Aage Brandt, Jordan Zlatev, dentre outros. No Brasil, vale registrar as contribuições de Lúcia Santaella, Hugo Mari e Sandra Cavalcante, por exemplo (ver detalhes em Braga, 1983; Hénault, 2006; Brandt, 2004; Zlatev, 2015; Mari, 1998; Cavalcante, 2009).

Estudos Literários, Teoria Literária ou Teoria da Literatura

Grosso modo, trata-se do estudo sobre a arte da palavra. As investigações datam, pelo menos, do século IV antes de Cristo, quando foi publicada a Poética de Aristóteles (1986), um tratado fundamental que estabeleceu a clássica divisão dos gêneros literários em épico, lírico e dramático. Ainda no âmbito internacional, cabe ressaltar a mudança de paradigma devida à Estética da Recepção, dos alemães Hans Jauss e Wolfgang Iser, na década de 1960: em vez de seguir a tradição de interpretar uma obra literária em função

de si mesma ou do contexto, os pesquisadores passaram a considerar também a interação entre o autor, o texto e o leitor (Sirino; Fortes, 2011).

No cenário brasileiro, são muito citados, por exemplo, o entendimento de Antonio Candido (2011) de que a literatura é um direito universal e humanizador; as recomendações que Rildo Cosson (2009) apresenta para que o letramento literário, na escola, não se resume a exercícios e provas descontextualizados; e a “História concisa da literatura brasileira”, de Alfredo Bosi (1994).

As provas de concurso público não costumam demandar conhecimentos avançados de literatura, pois geralmente se restringem a identificação de figuras de linguagem, classificação de obras ou autores em períodos da literatura brasileira e interpretação de obras canônicas (tópicos que serão abordados em outros verbetes do glossário). Mesmo assim, vale a pena ter em mente autores e conceitos como os apresentados inicialmente.

Legística ou Técnica Legislativa

Este é o campo do saber e/ou o conjunto de processos referentes ao planejamento, à redação e à avaliação das leis (Guimarães; Braga, 2011).

No Brasil, a Legística é regulamentada pela última Constituição Federal (Brasil, 1988) nos dispositivos que organizam o processo legislativo e pela Lei Complementar nº 95 (Brasil, 1998). Segundo a Constituição Federal de 1988, art. 59, o processo legislativo não se restringe à elaboração de leis em sentido estrito, pois compreende emendas constitucionais, leis complementares, leis ordinárias, leis delegadas, medidas provisórias, decretos legislativos e resoluções.

Quanto aos objetivos, à estrutura, à alteração e à consolidação desses documentos, destacam-se aqui algumas regras da Lei Complementar nº 95 (Brasil, 1998). Em um plano geral, o texto deve ser composto por três partes: preliminar, normativa e final.

A parte preliminar abrange cinco elementos, ilustrados abaixo:

- epígrafe (*Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*);
- ementa (*Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.*);
- preâmbulo (*O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei; Nós, representantes do povo brasileiro, promulgamos a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL; Considerando a Lei X e a Lei Y, o Ministro da Educação RESOLVE*);
- enunciado do objeto (*Esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente*); e
- indicação de aplicação das normas (*Esta lei se aplica a qualquer operação de tratamento de dados pessoais; Esta lei não se aplica a estrangeiros residentes em outros países*).

Já a parte normativa apresenta, em detalhes, o texto das normas propriamente ditas, como direitos, garantias, permissões, proibições, penas etc.

Por sua vez, a parte final inclui obrigatoriamente uma cláusula de revogação específica (*Revoga-se a Lei X, e nunca genericamente Revogam-se as disposições em contrário*); e um dispositivo de vigência também específico (*Esta lei entra em vigor na data de sua publicação ou Esta lei entra em vigor 90 dias após sua publicação*).

Os dispositivos são agrupados em onze níveis e formatados da seguinte maneira:

Quadro 1: Hierarquia de dispositivos em um documento legal

Nível	Exemplificação	Formatação
1) Parte	PARTE I, PARTE II, PARTE GERAL, PARTE ESPECIAL, PARTE PRIMEIRA, PARTE SEGUNDA	<ul style="list-style-type: none"> • Tudo em caixa alta • Sem grifo
2) Livro	LIVRO I, LIVRO II	
3) Título	TÍTULO I, TÍTULO II	
4) Capítulo	CAPÍTULO I, CAPÍTULO II	
5) Seção	Seção I, Seção II , <i>Seção I, Seção II</i> , <u>Seção I, Seção II</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Apenas inicial maiúscula • Algum grifo
6) Subseção	Subseção I, Subseção II , <i>Subseção I, Subseção II</i> , <u>Subseção I, Subseção II</u>	
7) Artigo	Art. 1º, Art. 2º, Art. 9º, Art. 10, Art. 11, Art. 52	<ul style="list-style-type: none"> • Abreviado • Ordinal de 1º a 9º • Cardinal a partir de 10
8) Parágrafo	Parágrafo único, § 1º, § 2º, § 9º, § 10, § 11, § 38	<ul style="list-style-type: none"> • Simbolizado por “§” quando houver mais de um parágrafo • Escrito como “Parágrafo único” se for apenas um • Ordinal de 1º a 9º • Cardinal a partir de 10
9) Inciso	I, II, V, X	<ul style="list-style-type: none"> • Representado somente por algarismos romanos
10) Alínea	a, b, f, n	<ul style="list-style-type: none"> • Indicada apenas mediante letras minúsculas
11) Item	1, 2, 7, 10	<ul style="list-style-type: none"> • Grafado unicamente como algarismo arábico em formato cardinal

Fonte: elaborado pelo autor, com base na Lei Complementar nº 95 (Brasil, 1998).

Dentro de um diploma, é permitido fazer alteração substancial criando nova lei; revogar, vetar ou declarar inconstitucional; renomear ou reposicionar de parágrafo para baixo, não de artigo para cima. Já no âmbito de um código ou de uma consolidação, admite-se suprimir dispositivo revogado ou declarado inconstitucional; reorganizar e renumerar qualquer nível, de parte a item; eliminar ambiguidade; atualizar terminologia.

Termos gerais sobre linguagem

O termo “linguagem” possui muitos significados, mas se destacam aqui as duas definições mais importantes conforme esclarecidas por Bagno (2023) e um breve resumo sobre a área de linguagens segundo a legislação educacional brasileira (Brasil, 1988, 1996, 2017, 2018).

Definição restrita de linguagem

Limita-se à faculdade cognitiva que é exclusiva da espécie humana e permite a cada indivíduo representar e expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento. Os humanos são seres muito particulares, porque têm precisamente essa capacidade elevada de significar (Bagno, 2023).

Definição ampla de linguagem

Engloba todo e qualquer sistema de signos empregados pelos seres humanos na produção de sentido, isto é, para expressar sua faculdade de representação da experiência e do conhecimento. É dessa segunda acepção de linguagem que provém uma distinção fundamental: a de linguagem verbal e linguagem não verbal (Bagno, 2023).

A linguagem verbal é aquela que se expressa por meio do verbo (termo de origem latina que significa ‘palavra’), ou seja, da língua, que é, de longe, o sistema de signos mais completo, complexo, flexível e adaptável de todos: não por acaso, é de “língua” que deriva a palavra “linguagem”, pois toda linguagem é sempre uma imitação da língua, uma tentativa de produção de sentido tão eficiente quanto a que se realiza linguisticamente. A linguagem verbal pode ser oral, escrita ou gestual (Bagno, 2023).

Por sua vez, a linguagem não verbal é a que se vale de outros signos, não linguísticos, signos que podem ser dos mais diversos e diferentes tipos: cores, sons, figuras, bandeiras, fumaça, ícones etc. É essa riqueza de possibilidades de representação e expressão que permite falar de linguagem musical, cinematográfica, teatral, da dança, da pintura, etc., incluindo as linguagens secretas, que exigem o domínio de códigos reservados a poucos iniciados. No tipo não verbal, também se incluem as linguagens artificiais, isto é, sistemas de comunicação elaborados conscientemente para permitir o desenvolvimento de domínios específicos de saber. São linguagens artificiais, por exemplo, as utilizadas na matemática, na lógica ou na computação (Bagno, 2023).

Linguagens na educação básica brasileira

Em todo o ensino fundamental, a área de Linguagens corresponde aos componentes curriculares obrigatórios Língua Portuguesa, Artes (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro) e Educação Física (de prática facultativa em algumas hipóteses), bem como é assegurado aos indígenas também o ensino em sua língua materna (Brasil, 1988, art. 209, § 2º; Brasil, 1996, art. 26, § 1º, art. 32, § 3º; Brasil, 2017, art. 14, inciso I).

A partir do 6º ano do ensino fundamental, além das regras acima, surgem a obrigatoriedade da Língua Inglesa e a opção de oferecer outros idiomas estrangeiros (Brasil, 1996, art. 26, § 5º; Brasil, 2005, art. 1º, § 2º).

Já no ensino médio, altera-se o nome da área para Linguagens e suas Tecnologias; é opcional incluir outras línguas estrangeiras, dentre estas preferencialmente a espanhola, de oferta obrigatória e matrícula facultativa (Brasil, 1996, art. 35-A, §§ 3º e 4º; Brasil, 2005, art. 1º; Brasil, 2017, art. 14, inciso I).

A despeito dessas diferenças curriculares, todo o currículo da educação básica deve atender às competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre as quais salienta-se a de nº 4, referente ao emprego de diferentes linguagens (Brasil, 2017). Recomenda-se consultar também o documento “A educação é a base” (Brasil, 2018) para conferir as competências específicas de cada componente.

Termos sobre vícios de linguagem

Vícios de linguagem são fatos que a gramática normativa considera incorreções no uso da língua falada ou escrita. A infração à norma só recebe o nome de vício quando é frequente ou indesejada, já que o desrespeito ocasional resulta de simples descuido ou serve a um propósito expressivo (Cegalla, 2008; Faraco; Moura, 1997).

Barbarismo

É o emprego de palavras ou expressões estranhas ao idioma. O nome vem do Grego *barbaros*, termo que o estudioso helênico Strabo indica ter surgido por onomatopeia, a fim de imitar a forma ríspida como a fala dos estrangeiros soava para os gregos (Dench, 2015).

Talvez o tipo mais evidente de barbarismo seja o estrangeirismo, que é caracterizado pelo uso de palavras pertencentes a línguas estrangeiras e recebe nomes específicos conforme o idioma de origem: **anglicismo** (inglês), como *marketing* por *mercadologia*, *site* em vez de *sítio*, *doméstico* por *nacional*, *Rio Hotel* em vez de *Hotel Rio*; **espanholismo** ou castelhanismo (espanhol), por exemplo *aficionado* por *dedicado*, *frente a* no lugar de *ante*, *muchacho* em vez de *garoto*; **galicismo** ou **francesismo** (francês), a exemplo de *carnet* por *carnê* ou *talão*, *demodé* em vez de *fora de moda*, *salta aos olhos* em lugar de *é evidente*; **italianismo** (italiano), como em *influenza* por *gripe*, *allegro* em vez de *movimento alegre*, repetir de ano por *repetir o ano*. Outros dois tipos de barbarismo são a cacografia, ou seja, a má grafia ou flexão de uma palavra (*pobrema* em vez de *problema*, *mendingo* no lugar de *mendigo*, *interviram* por *intervieram*, *uma dó* em vez de *um dó*); e a silabada, deslocamento do acento lexical de uma palavra (*rúbrica* no lugar de *rubrica*, *púdico* em vez de *publico*, *catéter* por *cateter*) (Almeida, 2010; Bechara, 2019).

Arcaísmo

Designa o uso de vocábulos ou expressões antiquados ou que já caíram em desuso (*vosmecê* em vez de *você*, *cachete* por *comprimido*, *cristaleira* no lugar de *estante*, *trabalho feito de muitas pessoas* em vez de *trabalho feito por muitas pessoas*) (Bezerra, 2010; Priberam, 2023). Quando o arcaísmo atende a finalidade expressiva, não constitui vício, por exemplo no trecho de Guimarães Rosa “o vento mudando pra vir quase só dos nascentes, soão [arcaísmo para *oriente*] e suão [sul], mais de cima ou mais de baixo” (Faraco; Moura, 1997, p. 453).

Solecismo

É o desvio cometido contra as regras da sintaxe, como os desacertos de concordância (*falta cinco minutos para o evento* em vez de *faltam cinco minutos para o evento*), regência (*obedeça os mais velhos* em lugar de *obedeça aos mais velhos*) e colocação (*darei-te tudo o que tenho* por *dar-te-ei tudo o que tenho*) (Almeida, 2010).

Quanto ao segundo contexto, vale destacar dois tipos frequentes de solecismo: o queísmo, omissão da preposição *de* antes de *que* em casos nos quais a primeira é obrigatória (*eu gostaria que você me olhasse*, em vez de *eu gostaria de que você me olhasse*); e o dequeísmo, inserção indevida da preposição *de* antes de *que* em ambientes sintáticos nos quais a primeira não é exigida pela regência do verbo (*o deputado comemorou de que a lei foi aprovada*, em lugar de *o deputado comemorou que a lei foi aprovada*) (Houaiss, 2009; Michaelis; Vasconcellos, 2023).

Obscuridade

Constitui um termo genérico para descrever estado de difícil compreensão, efeito de diferentes problemas mencionados por Cegalla (2008), Jesus e Emidio (2023), Oliveira (2006) e Pestana (2015): **palavras emaranhadas ou mal colocadas** (*o resultado é a*

especialização da economia, cuja forte geração de emprego, em troca de menor competitividade, em que falta verbo para o sujeito forte geração de emprego); termos impróprios (costurou as arestas por aparou as arestas, possuímos um representante na escola em vez de temos um representante na escola); pontuação defeituosa (o candidato, ansioso não passou no exame, quando o correto seria o candidato ansioso não passou no exame ou o candidato, ansioso, não passou no exame); estilo empolado (juridiquês exordial increpatória em vez de denúncia).

Ambiguidade ou anfibologia

Diz respeito à existência de mais de um sentido em uma palavra ou frase: a ambiguidade lexical ocorre quando determinado item lexical possui dois ou mais sentidos (manga = *fruta* ou *parte de roupa*; contar = *quantificar, dizer, confiar*); a ambiguidade estrutural possibilita interpretação em diferentes caminhos (*o guarda conduziu o garoto para sua casa* = casa do guarda ou casa do garoto; *crianças e adolescentes rebeldes* = ambos são rebeldes ou apenas os adolescentes o são) (Michaelis; Vasconcellos, 2023; Almeida, 2010; Ceia, 2009).

Cacofonia

Cacofônico é o acidente em que sílabas da mesma palavra ou de palavras distintas se encontram e acabam soando como novas palavras, de sentido ridículo ou indecoroso (*é mulher que se disputa; são cinco reais por cada picolé; gostei mais da vez passada; preciso de uma mão*) (Almeida, 2010; Squarisi; Cunha, 2015).

Eco

Refere-se ao efeito sonoro desagradável produzido por uma sequência de palavras que possuem terminação idêntica ou semelhante (*João tem a sensação de que a sua atuação será um papelão; ninguém que nasceu em Belém deixou de fazer o bem*) (Almeida, 2010).

Colisão

É o efeito sonoro desagradável produzido pela repetição de fonemas consonantais idênticos ou semelhantes (*a rica rainha reinava radiante e sorridente; talvez seja indispensável você saber que as pessoas são falsas*) (Almeida, 2010).

Hiato

Indica a sequência de palavras com fonemas vocálicos que geram um efeito sonoro desagradável (*receba a Aurora agora; fingi e imitei muito bem*) (Almeida, 2010).

Pleonasma vicioso

Corresponde à utilização de palavras redundantes e desnecessárias (*a bola saiu para fora do campo; Fabiano é o principal protagonista de Vidas Secas*). Quando se emprega com valor enfático, o pleonasma deixa de ser vicioso (*chorei sim, mas um choro de alegria*) (Almeida, 2010).

Preciosismo, rebuscamento ou maneirismo

É o vício caracterizado pelo emprego de linguagem afetada, cheia de sutilezas e sem naturalidade (*seu melífluo circunlóquio causou-me espécie por não gostei do seu discurso longo, bajulador e hipócrita; a ruminante bovina procedeu a terreno sáfaro e alagadiço em vez de a vaca foi para o brejo*) (Cegalla, 2008; Pestana, 2015).

Plebeísmo

Ocorre quando há utilização de palavras e expressões vulgares, como é o caso das gírias (*cara por indivíduo, troço em vez de objeto ou coisa, pra burro em lugar de muito, entrar pelo cano em vez de sair-se mal*) (Cegalla, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de um cenário marcado por abundância de concursos públicos e escassez de candidatos que dominam a leitura e a escrita em português-padrão, o objetivo geral desta pesquisa aplicada foi construir um protótipo de glossário analógico e minimalista sobre língua portuguesa para certames públicos.

Por um lado, conclui-se que o protótipo atende satisfatoriamente ao critério analógico, porque organiza os conteúdos de língua portuguesa em categorias, em vez de apresentar a tradicional lista de verbetes numa ordem alfabética, como se cada termo fosse um assunto aleatório. Também se destaca positivamente o equilíbrio entre clareza, precisão e confiabilidade dos verbetes, seja nas definições, seja nos exemplos. Ressalta-se ainda que o glossário não se limita a reproduzir a gramática tradicional-normativa, tampouco assume um tom panfletário de ataque a esta e defesa da Linguística, mas dá lugar às duas perspectivas. Ademais inclui a dos estudos literários e contempla questões atinentes ao ensino de língua (relevantes em provas de professores de português) e preceitos de Legística, ABNT e edição (necessários em avaliações de revisores de texto).

Por outro lado, a primeira versão cumpre parcialmente o critério minimalista, já que os verbetes se mostram o mais curtos possível, ao passo que o número de categorias parece tão elevado quanto o de tópicos demandados pelas bancas. Além disso, embora o glossário tenha sido fundamentado na experiência de estudos do autor e em fontes acadêmicas e documentais especializadas, não foi realizada uma validação probabilística para cada categoria e verbete, a fim de determinar quais tópicos e subdivisões seriam mais relevantes diante da frequência de ocorrência em um *corpus* de editais e provas anteriores. Nesse sentido, trabalhos futuros têm a oportunidade de otimizar tanto o minimalismo das categorias quanto os critérios de seleção e subdivisão destas.

De todo modo, acredita-se que o atual protótipo representa uma contribuição importante para a pesquisa e o ensino de língua portuguesa no âmbito de certames públicos, visto que parece não haver uma obra lexicográfica dessa natureza.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. T. **Gramática da língua portuguesa para concursos, vestibulares, ENEM, colégios técnicos e militares...**: com inúmeros exercícios resolvidos de diversos vestibulares e concursos públicos. São Paulo: Saraiva, 2009.

AQUINO, R. **Redação para concursos: teoria e testes**. 11. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

ARISTÓTELES. **Poética**. 4 ed. Trad. E. Sousa. Lisboa: Imprensa Nacional, 1986.

AZEVEDO FILHO, L A. de. Prólogo. *In*: AZEVEDO, F. F. S. **Dicionário analógico da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.

BAGNO, M. Linguagem. FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. [S. l.]: UFMG, 2023.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.

BAGNO, M. **Português ou brasileiro: um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. P. B. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, F. G. **Compreensão leitora em concurso público**. 2008. 110 f. Dissertação (Mestrado) – PUCSP, São Paulo, 2008.

BATISTA, A. S. **Imagens do professor de língua portuguesa em concursos públicos da Grande São Paulo**. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado) – USP, São Paulo, 2011.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 39. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BECHARA, E. **Novo dicionário de dúvidas da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral**. Trad. M. G. Novak; M. L. Neri. São Paulo: Pontes, 1976. v. 2.

BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral**. 3. ed. Trad. M. G. Novak; M. L. Neri. São Paulo: Pontes, 1991. v. 1.

BEZERRA, R. **Nova gramática da língua portuguesa para concursos**. São Paulo: Grupo Editorial Nacional, 2010.

BLACKBURN, S. W. Philosophy of Language. *In*: BRITANNICA. **Encyclopaedia Britannica**. [S. l.]: Britannica, 2022.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1994.

BRAGA, M. L. S. **O que é Semiótica?**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRANDT, P. A. **Spaces, domains and meaning: essays in Cognitive Semiotics**. [S. l.]: Peter Lang, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Desempenho em língua portuguesa é desafio para próximos anos**. [S. l.]: INEP, 2023a.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. **Agência IBGE Notícias**, [S. l.], 7 jun. 2023b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998**. Brasília: Presidência da República, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BROWN, K. (Ed.). **Encyclopedia of language and Linguistics**. 2. ed. New York: Elsevier, 2006.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. **Dicionário de linguística e gramática**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CAVALCANTE, S. M. S. **O fenômeno da intertextualidade em uma perspectiva cognitiva**. 2009. 240 f. Tese (Doutorado) – POSLIN, UFMG, Belo Horizonte, 2009.

CASTELAR, I.; VELOSO, A. W. A.; FERREIRA, R. T.; SOARES, I. Uma análise dos determinantes de desempenho em concurso público. **Economia Aplicada**, [s. l.], v. 14, n. 1, 2010, p. 81-98.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CEGALLA, D. P. **Dicionário de dificuldades da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2012.

- CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 2008.
- CEIA, C. (Org.). **E-dicionário de termos literários**. [S. l.]: Universidade Nova de Lisboa, 2009.
- CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2008.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- COSTA, R. V. S. **Língua portuguesa para concurso público: um glossário analógico e minimalista**. 2024. 58 f. Monografia (Especialização) – FACUMINAS, Coronel Fabriciano, 2024.
- COSTA, R. V. S.; RODRIGUES, D. L. D. I.; PENA, D. P. A. Dificuldades no trabalho do revisor de textos: possíveis contribuições da Linguística. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, n. 51, p. 53-74, 2011.
- CRYSTAL, D. **A dictionary of Linguistics and Phonetics**. 6. ed. Singapore: Blackwell, 2008.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2017.
- DENCH, E. Barbarian. *In*: OXFORD classical dictionary. [S. l.]: Oxford University Press, 2015.
- DIAS, M. P. L. Importância do ensino da linguagem técnico-científica no séc. XXI. **Acta Semiótica et Lingvistica**, [s. l.], v. 18, n.1, 2013.
- DUBOIS, J.; GIACOMO, M.; GUESPIN, L.; MARCELLESI, C.; MARCELLESI, J.; MÉVEL, J. **Dicionário de linguística**. 16. ed. Trad. F. P. Barros; G. D. Ferretti, J. R. Schmitz, L. S. Cabral, M. E. L. Salum, V. Kehdi. São Paulo: Cultrix, 2011.
- DUCROT, O.; TODOROV, T. **Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina, 1995.
- EMEDIATO, W. **A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura**. 2. ed. São Paulo: Geração, 2005.
- FARACO, C. E.; MOURA, F. M. **Gramática: fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, estilística**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- FIGUEIREDO, A. **Gramática comentada com interpretação de textos para concursos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à Linguística: objetos teóricos**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011a. v. 1.

FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à Linguística: princípios de análise**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011b. v. 2.

FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. [S. l.]: UFMG, 2023.

FURTADO, L.; PEREIRA, V. C. **Técnicas de redação para concursos: teoria e questões**. São Paulo: Método, 2010.

G1. Ano dos concursos: veja editais com inscrições abertas e os que devem ser lançados em 2024. **G1 Tocantins**, [s. l.], 3 jan. 2014, não paginado.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GUIMARÃES, A. S.; BRAGA, R. J. Legística: inventário semântico e teste de estresse do conceito. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, n. 191, p. 81-97, 2011.

HAUSER, M. D.; CHOMSKY, N.; FITCH, W. T. The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve? **Science**, [S. l.], v. 298, n. 5598, p. 1569-1579, 2002.

HÉNAULT, A. **História concisa da Semiótica**. Trad. M. Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2006.

HOUAISS, A. **Houaiss eletrônico**. Versão 3. [S. l.]: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

HUMBLEY, J. Specialised dictionaries. In: FUERTES-OLIVEIRA, P. A. (Ed.). **The Routledge handbook of lexicography**. New York: Routledge, 2018. p. 317-334.

INFOPÉDIA. **Semiologia**. [S. l.]: Porto, 2023.

JESUS, J. R.; EMIDIO, V. L. **O “juridiquês” em textos jurídicos**. [S. l.]: TRF da 3ª Região, 2023.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIMA, D. A. **Reflexões sobre significado e léxico em provas de língua portuguesa para concurso público**. 2014. Monografia (Licenciatura) – UFPR, João Pessoa, 2014.

LIMA, R. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

LÔBO E SILVA, F. R. **Análise discursiva de provas de português elaboradas para concursos públicos**. 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado) – POSLIN, UFMG, Belo Horizonte, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARI, H. **Entre o conhecer e o representar: para uma fundamentação das práticas semióticas e das práticas linguísticas**. 1998. 261 f. Tese (Doutorado) – POSLIN, UFMG, Belo Horizonte, 1998.

MASCARENHAS, F. T.; STURN, I. N. **A língua portuguesa nos concursos públicos**. 2013. 21 f. Artigo (Especialização) – UFRGS, Porto Alegre, 2013.

MICHAELIS, H.; VASCONCELLOS, C. M. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. [S. l.]: Melhoramentos, 2023.

MIRANDA, L. S. **Uma nova abordagem de revisão textual: o revisor com um olhar crítico e reflexivo**. 2014. 27 f. Artigo (Licenciatura) – UnB, Brasília, 2014.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017. v. 2.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. v. 3.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007. v. 1.

NATIONAL ENDOWMENT FOR THE HUMANITIES. **The Stanford encyclopedia of Philosophy**. [S. l.]: NEH, 2015.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

OLIVEIRA, H. F. Ensino do léxico: um problema de adequação vocabular. **Revista Matruga**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 50-68, 2006.

OLIVEIRA, C. S. N. **O revisor de textos à luz dos processos de seleção por concurso público**. 2016. 20 f. Artigo (Especialização) – UNICEUB, Brasília, 2016.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. São Paulo: Vozes, 2016.

PESQUEIRA, G. Concursos 2024: mais de 105 mil vagas previstas; até R\$ 33 mil. Confira! **Grancursos**, [s.l.], não paginado, 21 mar. 2024.

PESTANA, F. **A gramática para concursos públicos: teoria profundamente completa e mais de 1.300 questões atuais e comentadas**. São Paulo: Grupo Editorial Nacional, 2015.

PRIBERAM. **Dicionário Priberam da língua portuguesa**. [S. l.]: Priberam Informática, 2023.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. **Longman dictionary of language teaching and Applied Linguistics**. 4. ed. London: Pearson, 2010.

ROSENTHAL, M.; FURTADO, L.; OMENA, T.; HENRIQUE, P. **Interpretação de textos e semântica para concursos: teoria, esquemas, exercícios e questões de concursos comentadas**. 2. ed. São Paulo: Elsevier, 2014.

SALES, W. S. A compreensão sobre gêneros discursivos e sequências textuais demonstrada por professores de língua portuguesa candidatos em concurso público elaborado pela COMPERVE para o município de Natal/RN. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LINGUAGENS E GÊNEROS TEXTUAIS*, 4, 2017, Natal. **Anais...** Natal: Realize, 2017. p. 1-12.

SALGADO, L. S. Ritos genéticos no mercado editorial: autoria e práticas de textualização. 2007. 305 f. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 2007.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. A. Chelini; J. P. Paes; I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SIRINO, S. P. M.; FORTES, R. G. F. Jauss e Iser: efeitos estéticos provocados pela leitura de *Conversa de Bois e Campo Geral*, de João Guimarães Rosa. **Revista Científica FAP**, Curitiba, v. 7, p. 209-228, 2011.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SQUARISI, D.; CUNHA, P. J. **1001 dicas de português: manual descomplicado**. São Paulo: Contexto, 2015.

VILARINHO, M. M. O. **Proposta de dicionário informatizado analógico de língua portuguesa**. 2013. 306 f. Tese (Doutorado) – UnB, Brasília, 2013.

WALGENBACH, W. Conhecimento sobre conhecimento. Trad. H. Mari. *In: MARTINS, R. P.; MARI, H. (Eds.). Universos do conhecimento*. Belo Horizonte: UFMG, 2002. cap. 2. p. 41-66.

WEEDWOOD, B. **História concisa da Linguística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

WOLF, M. P. Philosophy of Language. *In: INTERNET ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY*. [S. l.]: IEP, 2023.

YONAH, T. Q.; MARTINS, A. F. (Coords.). **Margens: glossário especializado da área de ensino e aprendizagem da língua portuguesa**. Brasília: FUNAG, 2023.

ZLATEV, J. Cognitive Semiotics. *In: TRIFONAS, P. P. International handbook of Semiotics*. New York: Springer, 2015. cap. 47. p. 1043-1067.

O ENSINO DE HISTÓRIA E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DO SENSO CRÍTICO EM SALA DE AULA

Isac Sales Pinheiro Filho¹, Adélia Chumbo²

Resumo: O trabalho representa um estudo fundamental no campo da educação, sendo mais específico, elencando aspectos do ensino e aprendizagem da disciplina de história em sala de aula no contexto educacional brasileiro, demonstrando o quanto o debate histórico é importante para favorecer o desenvolvimento do senso crítico do indivíduo. Nesse sentido, o material foi produzido através de pesquisa bibliográfica, com autores da área, tais como: Bittencourt (2008), Mass e Silva (2021), Oliveira (2017), Padilha (2016), entre tantos outros, perfazendo-se como essenciais na produção acadêmica. Contudo, espera-se que o trabalho contribua para uma reflexão mais ampla sobre o ensino da história, reconhecendo seu potencial para auxiliar na construção de indivíduos sociais e críticos.

Palavras-chave: Aprendizagem. Educação. Ensino. História. Senso crítico.

Isac Sales Pinheiro Filho (). MUST University/UNAMA. Fortaleza, Ce, Brasil.
e-mail: isacusp@hotmail.com

Adélia Chumbo (). Universidade Aberta. Portugal.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A educação representa um contínuo processo de aprendizado essencial para o desenvolvimento do indivíduo, fortalecendo as diversas identidades sociais e contribuindo para a renovação da sociedade. Ao desempenhar papel fundamental como veículo de transmissão da cultura e dos valores essenciais à humanidade, o ensino de história apresenta protagonismo na construção e formação do caráter dos indivíduos, cujo impacto se estende por toda a sociedade (Mass; Silva, 2021).

Assim como comentam Pereira e Gomes (2022) não é incomum perceber que disciplinas, como: história, sociologia e filosofia são, frequentemente, subestimadas, tanto por alunos, quanto por muitos profissionais da educação. Isso ocorre, segundo os autores supracitados, devido à abordagem mecânica dessas disciplinas, onde os professores muitas vezes se limitam a expor o conteúdo para que os alunos o memorizem, especialmente, no caso da disciplina de história, onde há datas e eventos que são decorados sem uma discussão aprofundada ou estimulada a reflexão sobre os porquês dos acontecimentos.

Entretanto, ao contrário da visão comum, o ensino de história deve ser encarado de forma mais ampla. Dessa forma, a disciplina deve ser vista como um importante papel significativo na formação do indivíduo, sendo não apenas uma disciplina obrigatória, mas parte integrante do processo de aprendizagem e produção constante do aluno.

A partir do exposto, a justificativa para a elaboração dessa pesquisa se dá, inicialmente, por essa visão errônea sobre o ensino da história no contexto educacional. Além disso, surge a necessidade de contribuir para um olhar mais aguçado acerca dessa disciplina, fazendo com que as pessoas compreendam a sua importância.

Dentro desse contexto, surgiu a seguinte questão: qual a importância do ensino de história para fomentar o desenvolvimento do senso crítico em sala de aula?

Para tanto, propôs-se o seguinte objetivo geral: apresentar a importância dessa disciplina para a formação do indivíduo, bem como no desenvolvimento do senso crítico. Como objetivos específicos, buscou-se seguir determinada linha de pensamento, a fim de atingir o objetivo geral da pesquisa: contextualizar o ensino da disciplina de história dentro do contexto educacional; conceituar o senso crítico e apresentar a importância dessa disciplina na formação do indivíduo enquanto ser social e crítico.

Como metodologia, foram realizadas técnicas de pesquisa bibliográfica, utilizando as bases de dados ERIC, Web of Science e Scopus, a partir de termos relacionados aos objetivos listados, alcançando pesquisas dos últimos dez anos (2015-2024). Espera-se que a leitura desse trabalho possa ampliar a forma de pensar o ensino da história, não percebendo apenas como mais uma disciplina que precisa ser ensinada, mas que, a partir do seu contexto na vida do aluno, pode auxiliar na construção de ser social, pensante e crítico.

DESENVOLVIMENTO

Segundo explica Oliveira (2017) a etimologia da palavra História deriva do termo grego *Historie*, que significa conhecimento adquirido por meio de uma investigação precisa sobre os eventos passados.

O impacto do ensino de história é notável. O estudo dessa disciplina, conforme Oliveira (2017), proporciona uma compreensão mais ampla do mundo, estimulando a reflexão sobre a sociedade em diferentes tempos, assim como no passado, presente e

futuro. Além disso, oferece uma visão mais profunda da sociedade em que se vive e dos grupos aos quais pertence. Com isso, nota-se que a história enfatiza a compreensão significativa dos eventos por meio de uma investigação rigorosa em documentos oficiais e históricos.

O ensino dessa disciplina é uma prática que evolui ao longo do tempo, sendo benéfico para quem o adquire, crítico para quem o estuda profundamente e reflexivo para quem o investiga e analisa em diversos contextos sociais. A história é uma disciplina científica que busca compreender os eventos passados e sua influência na sociedade contemporânea. Estuda os fatos, ações e contribuições humanas ao longo do tempo, incluindo aspectos como vida cotidiana, instituições políticas, religiosas, economia, ideias, costumes, crenças, entre outros.

Segundo Bittencourt (2008), a história é uma ciência que examina o desenvolvimento humano ao longo do tempo. Analisa os processos históricos, os personagens e os eventos para compreender um período específico: “A afirmação de que a história pode ser concebida como uma narrativa de fatos passados dos homens é, por princípio, uma definição de história” (Bittencourt, 2008, p. 140).

Assim como indicam Pereira e Gomes (2022) a disciplina de História tem sido um elemento essencial do currículo escolar desde o século XIX e, ao longo do tempo, passou por mudanças significativas em sua abordagem e propósito, muitas vezes influenciadas por contextos políticos. O ensino obrigatório da História teve início em 1837, com a fundação do Colégio Dom Pedro II. Normalmente, o ensino dessa disciplina é dividido em duas fases distintas: a primeira envolve sua introdução no currículo escolar, seguida pela exploração da história nacional. Posteriormente, a partir das décadas de 30 e 40, o ensino de História foi regulamentado pelo país, seguindo uma abordagem orientada por políticas nacionalistas e de desenvolvimento, conforme delineado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998. A Base Nacional Comum Curricular destaca que (Brasil, 2018, p. 397)

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual.

Desse modo, observa-se que entender a história, especialmente aquela relacionada ao contexto em que se está inserido, é fundamental para a formação individual e social do sujeito, e para o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de se posicionar como agente de mudança na história. Conforme Mattoso (2006 *apud* Boas, 2022) argumenta que, independentemente de gostar ou não da disciplina, é essencial estar ciente de que sem compreender a história, é difícil entender o mundo em que vivemos. Em outras palavras, o conhecimento histórico é essencial para compreender as dinâmicas sociais, culturais e individuais, bem como para conhecer a si mesmo. Desta forma, as relações culturais, conforme apontadas na Base Nacional Comum Curricular, enfatiza-se que:

Contempla, antes de mais nada, a construção do sujeito. O processo tem início quando a criança toma consciência da existência de um “Eu” e de um “Outro”. O exercício de separação dos sujeitos é um método de conhecimento, uma maneira pela qual o indivíduo toma consciência de si, desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social (Brasil, 2018, p. 403).

De acordo com Oliveira (2017) Cícero, um renomado pensador romano da Antiguidade, conceitua a História como a "mestra da vida". Para ele, a História desempenhava um papel crucial na instrução moral dos jovens, fornecendo exemplos de ações virtuosas a serem seguidas e de ações negativas a serem evitadas. Embora hoje tenhamos uma compreensão mais ampla e sofisticada da História como disciplina acadêmica, a definição de Cícero continua relevante, visto que tal componente curricular orienta a tomada de decisões, oferecendo *insights* sobre como agir e reagir diante de diferentes situações. Assim, a perspectiva de Cícero destaca a importância contínua da História como um guia para a conduta humana.

Dessa forma, observa-se que a aprendizagem do conhecimento histórico desempenha papel fundamental em diversos aspectos da vida, incluindo o educacional, cultural, social, ético e moral, bem como na análise concreta dos fatos, tempo e espaço, e na reflexão crítica do passado sobre o presente. É crucial compreender que o ensino de História vai além de simplesmente completar capítulos de livros ou realizar atividades programadas para o semestre. Transmitir conhecimento histórico requer mais do que destacar eventos em uma linha do tempo ou ler documentos históricos sem uma reflexão crítica. Tais abordagens não contribuem para o entendimento dos alunos nem para o desenvolvimento de cidadãos críticos capazes de compreender a sociedade em que vivem. Os estudantes precisam ser incentivados a fazer interpretações e conexões entre os eventos passados e o presente, utilizando o conhecimento histórico como uma ferramenta para entender o mundo ao seu redor.

É essencial que a escola e a comunidade repensem o currículo e reconheçam a importância do conhecimento histórico na vida dos alunos. Essa reflexão deve ser ética, coletiva e comprometida com os valores culturais, educacionais e sociais, visando enriquecer o ensino de História.

O entendimento sensato em relação ao ensino de História, aos conteúdos e ao conhecimento histórico é fundamental. A História é construída pelo homem e reflete ações humanas ao longo do tempo. Portanto, o conhecimento histórico é essencial para compreender a realidade social dos eventos. O ensino de História é enriquecedor, permitindo às pessoas compreender melhor o mundo e agir de forma ética em diferentes contextos sociais. As futuras gerações devem ter acesso ao conhecimento histórico para tomar decisões informadas e se posicionar com segurança e responsabilidade em seu cotidiano na sociedade.

Observando a importância da disciplina de história no contexto escolar, debruça-se sobre o conceito da palavra sendo crítico. Segundo Monteiro *et al.*, (2019) a palavra "crítica" é derivada do termo grego *kritikos*, que se traduz como "a habilidade de fazer julgamentos". Assim, o senso crítico é a capacidade de questionar e analisar de maneira racional e inteligente. É através do exercício do senso crítico que o ser humano aprende a buscar a verdade, questionando e refletindo profundamente sobre diversos temas.

De acordo com Padilha (2016), a expressão senso crítico refere-se à formação de um cidadão com habilidades argumentativas, analíticas e racionais, cujo objetivo é buscar a verdade dos fatos por meio de fundamentação teórica e científica. No contexto escolar, que pode abranger o ensino fundamental até o ensino superior, deve-se pensar que cada sujeito deve ser preparado, desde as séries iniciais, para esse tipo de desenvolvimento do pensar.

No âmbito filosófico, o desenvolvimento do senso crítico está associado à formação de uma consciência reflexiva que considera tanto o "eu" (autocrítica) quanto o mundo. Além disso, ele representa a capacidade de questionar as verdades impostas pela sociedade dominante, promovendo assim uma consciência do papel social de cada

indivíduo. Alguém com um senso crítico aguçado não se submete passivamente a tradições, dogmas ou comportamentos sem antes questioná-los (Padilha, 2016).

A habilidade de refletir sobre questões está intrinsecamente ligada à educação recebida por cada pessoa. Existe uma ideologia dominante, expressa através da política, religião, mídia ou outros grupos, que busca manipular as pessoas para que não questionem e aceitem passivamente o que lhes é imposto, sem avaliar ou investigar a verdade ou mesmo examinar situações através de seus próprios preconceitos. Nesse contexto, o papel do educador consciente é essencial, atuando como ponto de equilíbrio entre o discente e o conhecimento, orientando-o de forma imparcial e sem impor suas próprias convicções ou dogmas (Padilha, 2016).

É amplamente reconhecido que o desenvolvimento da capacidade crítica em um indivíduo não ocorre de maneira instantânea. Cada pessoa carrega consigo uma visão de mundo própria, influenciada por elementos sociais que compartilham padrões de pensamento e comportamento similares. De fato, é comum nos conformarmos com os acontecimentos e nos encaixarmos na categoria dos chamados "homens-massa", como descreve Gramsci (1981), que não possuem uma visão de mundo crítica e consistente, mas sim uma visão baseada no senso comum, transmitida de uma geração para outra, muitas vezes manifestada em crenças religiosas ou doutrinas duradouras.

Quando a nossa visão de mundo não é crítica e coerente, mas sim ocasional e fragmentada, acabamos pertencendo a uma multiplicidade de grupos de "homens-massa". Nossa própria identidade é formada de forma complexa: inclui elementos primitivos junto a conceitos da ciência mais avançada e progressista; preconceitos enraizados de diferentes épocas históricas, muitas vezes limitados localmente; e ideias que apontam para uma filosofia futura que seria característica de uma humanidade unida globalmente (Gramsci, 1981, p. 12 *apud* Marques; Fraguas, 2021).

De acordo com Gramsci (1981 *apud* Marques; Fraguas, 2021), o conhecimento que é transmitido através da tradição, herdado de gerações anteriores e combinado com as experiências vividas em comunidade, é conhecido como senso comum. Esse conjunto de ideias permite ao indivíduo interpretar a realidade de forma não reflexiva, muitas vezes confundindo-a com crenças arraigadas e valores preconcebidos. O senso comum representa um tipo de conhecimento ingênuo, desprovido de uma abordagem crítica, fragmentado e tendente à conservação, resistente a mudanças.

Por outro lado, o conhecimento crítico, conforme enfatizado por Badaró (2005), implica em um processo mental de apropriação do mundo no qual o sujeito está inserido, buscando elaborar reflexões e interpretações distintas sobre os diversos fenômenos que o cercam. Nesse sentido, a criticidade está intrinsecamente ligada à capacidade de introspecção, conduzindo o indivíduo a uma compreensão mais profunda de suas ações, experiências e sentimentos.

Badaró (2005) argumenta que o desenvolvimento do senso crítico implica em uma mudança qualitativa na forma de pensar e compreender o mundo. Essa transformação promove uma reinterpretação e um enriquecimento do conhecimento pré-existente. Essa nova perspectiva do conhecimento revela que o mundo é passível de ser compreendido pelo homem. Ao contrário do conhecimento comum e do realismo ingênuo, o mundo verdadeiro da teoria altera a maneira pela qual percebemos a realidade.

O sujeito cognoscente, então, é desafiado a analisar criticamente a realidade, utilizando conceitos científicos para evidenciar um crescimento dialético por meio de uma abordagem progressiva em direção ao objeto de estudo. Nesse contexto, a realidade se revela como algo que transcende a compreensão individual, e as possibilidades de aproximação entre sujeito e objeto são vistas como inesgotáveis (Badaró, 2005).

A crença arraigada na mente, como um obstáculo, deve ser desafiada para abrir espaço à construção do conhecimento, exigindo do indivíduo uma abordagem crítica, objetiva e sistemática. Isso implica em se libertar da visão simplista da realidade e das opiniões intuitivas.

Para transcender o senso comum, a educação deve desempenhar um papel significativo, promovendo uma aprendizagem que cultive o desenvolvimento do senso crítico nos alunos. Ela deve proporcionar uma formação que se baseie na aquisição e no aprimoramento de conhecimentos, além de fomentar o desenvolvimento de habilidades essenciais para a sociedade contemporânea. Isso inclui a capacidade de selecionar e processar informações, autonomia na tomada de decisões, habilidades de trabalho em equipe, flexibilidade e senso crítico, todos aspectos indispensáveis em diversos contextos sociais.

Freitas e Almeida (2017) apontam que o senso crítico emerge de um processo de reflexão, questionamento e análise da realidade, visando avaliar a consistência e a veracidade das declarações feitas por indivíduos ou grupos. Ele se baseia no conhecimento, no raciocínio e no método científico, exigindo clareza, certeza e fundamentação. O pensador crítico reconhece e evita preconceitos, identifica e avalia argumentos, além de analisar cuidadosamente as fontes de informação, a fim de formar uma posição informada e justificada sobre um determinado tema.

Conforme ressaltado por filósofos como Kant e Rousseau, a criticidade é uma postura perante a vida e as coisas; é uma prática intelectual que busca problematizar esses aspectos, visando compreendê-los melhor, entender suas origens e propósitos, e extrair consequências. Essa atitude intelectual é, essencialmente, um hábito que se desenvolve ao longo do tempo, através do exercício constante de questionar e problematizar os inúmeros fenômenos encontrados no cotidiano.

Segundo o Prof. Dr. José Martins, do curso de Filosofia da Universidade Estadual de Maringá, muitos desses aspectos críticos estão presentes nas crianças desde a infância, porém, a escola, juntamente com a família e a sociedade, conforme observado por Freud, tende a reprimir essa dimensão crítica do espírito humano. Ao término da educação básica, o que era quase natural aos seres humanos torna-se um bloqueio racional, levando muitos daqueles que passaram pelo processo educacional a não serem capazes de questionar o seu contexto social e sua própria vida.

CONCLUSÃO

Ao longo desse estudo, foi evidenciado que, muitas vezes, o ensino de história é reduzido a uma abordagem mecânica, baseada na memorização de datas e eventos, sem estimular uma reflexão mais profunda sobre os porquês dos acontecimentos históricos. No entanto, essa visão limitada não apenas prejudica a compreensão dos alunos sobre o passado, mas também compromete o desenvolvimento do senso crítico.

Foi ressaltado que o ensino de história deve ser encarado de forma mais ampla, sendo não apenas uma disciplina obrigatória, mas parte integrante do processo de aprendizado e produção constante do aluno. Através do estudo da história, os alunos têm a oportunidade de compreender o contexto social, político, econômico e cultural em que estão inseridos, desenvolvendo assim uma consciência crítica sobre o mundo ao seu redor. É importante reconhecer que o ensino de história não se limita apenas à transmissão de informações, mas deve promover o questionamento, o debate e a análise crítica dos acontecimentos passados e presentes. Dessa forma, os alunos são

incentivados a pensar de forma independente, a questionar as narrativas dominantes e a formar suas próprias opiniões fundamentadas.

Portanto, é fundamental que os educadores adotem metodologias de ensino mais dinâmicas e participativas, que estimulem o pensamento crítico dos alunos e os incentivem a explorar diferentes perspectivas históricas. Além disso, é necessário reconhecer o potencial transformador do ensino de história na formação de cidadãos conscientes, ativos e críticos, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Segundo Bloch (2001, p. 19), "A história é a ciência do homem no tempo", conferindo-lhe um caráter científico peculiar. Ao analisar as ações da humanidade ao longo do tempo, a história, enquanto disciplina, investiga de maneira reflexiva e crítica as rupturas e continuidades nas experiências sociais, políticas, econômicas e culturais de diversos grupos humanos. Essas vivências históricas são cruciais e, se adequadamente compreendidas, podem promover avanços sociais.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, p. 20), "A História, enquanto disciplina escolar, [...] possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as em diferentes temporalidades, servindo como base para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades". Nesse sentido, o ensino de história é altamente relevante e necessário. No entanto, é crucial que a história seja ensinada com o propósito de instigar nos alunos a consciência de que fazem parte integrante da história da humanidade e são também seus construtores. É preciso compreender que o passado está intrinsecamente ligado ao presente e que o futuro pode ser moldado no presente.

Dentro do processo de ensino e aprendizagem, a história deve estar comprometida com o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, capacitando-os a afirmar-se no mundo, participar ativamente e transformar realidades. Nesse contexto, a história deve promover a problematização de conteúdos, realidades e ações humanas ao longo do tempo e do espaço.

Conforme apontado por Bittencourt (2008), embora ainda prevaleça em muitas escolas, especialmente na rede pública, um ensino estático de história que induz à mera memorização e repetição mecânica de conteúdos para avaliações, esse tipo de abordagem produz retrocessos sociais expressivos.

Segundo Karnal (2007), a história representa o registro da experiência humana no mundo e, portanto, é um patrimônio cultural imaterial da humanidade, que deve ser transmitido de forma crítica às gerações futuras para garantir a própria existência humana. O conhecimento histórico possibilita aos alunos compreender as experiências sociais em escala global e em seu próprio contexto cultural, o que os capacita a interagir melhor, compreender mais profundamente e encontrar respostas para os desafios contemporâneos. Isso ocorre através da reflexão sobre a evolução histórica das sociedades e da participação construtiva que os levará a ações transformadoras.

Segundo explicam Mass e Silva (2021) Através do ensino de história, o professor cria oportunidades para que os alunos compreendam suas próprias percepções e o contexto da época em que vivem, além de praticarem a análise crítica das memórias que lhes são transmitidas. Ao adotar esse método, o aluno é reconhecido como protagonista de sua própria formação, trazendo consigo suas ideias prévias e experiências diversas. O papel do professor como um investigador social e facilitador de atividades problematizadoras torna-se essencial para motivar os alunos a se envolverem na pesquisa e redescobrirem o significado da história em suas vidas.

Assim, no ensino de história, o professor atua como uma ponte entre o conhecimento e o aluno, incentivando o desenvolvimento da capacidade crítica dos

alunos e libertando-os do paradigma de que a história é apenas uma ciência decorativa.

Para superar esse paradigma, é crucial que o professor estimule novas maneiras de enxergar e interpretar a realidade por meio do ensino de história e da interdisciplinaridade. Isso é fundamental para formar cidadãos engajados na participação social e política, capazes de adotar atitudes críticas e propositivas diante do mundo em que vivem, buscando assim transformar o meio em que estão inseridos.

Assim como consideram Mass e Silva (2021) para garantir que o ensino de história não se limite à mera decoração e promova a interdisciplinaridade no ambiente escolar, é essencial promover uma colaboração entre historiadores, pedagogos e outros profissionais da educação. O objetivo é avaliar o uso do conhecimento histórico de forma factual e evitar uma abordagem meramente reprodutiva. Nesse contexto, nosso referencial teórico enfatiza que: “A metodologia de ensino de história que enfatiza a problematização e a análise crítica da realidade concebe alunos e professores como agentes ativos na produção de história e conhecimento em sala de aula” (Fonseca, 2009, p.18).

Diante dessas considerações, o papel do professor é preparar os alunos para que sejam estimulados a construir sua identidade histórica. Para isso, a história deve ser abordada não apenas como um elemento decorativo, mas como um meio de promover a compreensão da própria identidade e memória. Nesse sentido, possíveis abordagens podem ser guiadas pelas vivências de Ferreira (2022), que organizou visitas a museus locais e registrou seu impacto positivo nos alunos ao permitir vivenciar o processo histórico de forma prática, entender a realidade social em que estão inseridos e participar ativamente. Além disso, tais experiências incentivam a busca pela verdade histórica, ajudando a desenvolver um senso crítico e reflexivo sobre o passado e seu impacto no presente.

Para promover o desenvolvimento da cidadania, a história desempenha um papel fundamental ao instigar os alunos à reflexão e incentivá-los a explorar a história mundial e do seu próprio povo. Nesse contexto, cabe ao educador criar situações que provoquem questionamentos, levando os alunos a reexaminar sua própria história a partir das narrativas negligenciadas e, assim, compreender a importância do estudo dessa disciplina para o conhecimento da verdadeira história e para desafiar os paradigmas predominantes da narrativa oficial, que muitas vezes aliena e marginaliza os verdadeiros protagonistas da história. Como afirmou Freire (2014, p. 136), "O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História".

Através desse diálogo, os professores de história estimulam reflexões sobre o presente, passado e futuro, analisando os limites e as possibilidades das ações de indivíduos, grupos e classes, com o objetivo de promover transformações ou consolidá-las. Dessa forma, os educadores contribuem para esclarecer os fatos dentro das diferentes culturas, ampliando os pontos de vista sobre as diversas formas de compreender o mundo.

AGRADECIMENTO

Agradecemos a comissão científica do II Congresso de Países de Língua Portuguesa sobre Educação (Educare 2024), pela oportunidade em apreciar o material em destaque, contribuindo de forma efetiva para os debates envolvendo esse tema que é considerado fundamental nos espaços educativos.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008. ISBN 978-85-249-1069-2.
- BOAS, Ana Catarina Morais Vilas. **Educar para a Cidadania, a Evidência da História: O contributo da História na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento**. 2022. Relatório (Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Superior) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2022.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001. ISBN 978-85-7110-609-3.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- FERREIRA, Elisabete. **Quando a escola visita o museu e quando o museu visita a escola: educação na perspectiva do Patrimônio Cultural**. 2022. 111 p. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 8 ed. Campinas: Papyrus, 2009. ISBN 85-308-0706-5.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014. p. 141.
- FREITAS, Allana; ALMEIDA, Tayana. A formação do senso crítico na sociedade atual. **Produção do Grupo Gênese**, 2017.
- KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: Conceitos, Práticas e Propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007. ISBN 85-7244-216-2.
- MARQUES, Ronualdo; FRAGUAS, Talita. A formação do senso crítico no processo de ensino e aprendizagem como forma de superação do senso comum. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 10, n. 7, p. e31010716655, 2021. DOI 10.33448/rsd- v10i7.16655.
- MASS, Olmaro Paulo; SILVA, Pedro Almeida da. O ensino de história para desenvolvimento crítico em tempos de pandemia. **Revista Opinião Filosófica**, [s. l.], v. 12, p. 1-15, 2021. DOI 10.36592/opiniaofilosofica.v12.1014.
- MONTEIRO, Vini Benjamin Figueiredo da Silva *et al.* A Construção do Senso

Crítico No Ensino Superior. **Revista Saberes Da Unijipa**, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 186-200, 2019.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. História: A Necessidade de Repensar o Ensino de História no Âmbito Educacional e Social. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [s. l.], v. 1. p 408-433, jul. 2017. ISSN 2448-0959.

Capítulo 17

DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS EM TORNO DO SUJEITO MODERNO E PÓS MODERNO

Alenize Silva dos Santos

Resumo:

Diálogos contemporâneos nasce a partir de uma necessidade de se refletir criticamente a caminhada teórico-prática da modernidade, projeto articulado de forma consciente pela Europa ocidental, para ampliar e manter seu poder como centro do mundo. De base metodológica teórica, o presente estudo questiona as ideias definidoras de sujeito, dada a arbitrariedade com a qual foram construídas e tratadas ao longo da história e, mais especificamente, durante esse recorte temporal, onde se dispensou o cuidado e o respeito pelo que era diferente, impossibilitando um verdadeiro diálogo ético e cultural. Esse cenário, contudo, foi encontrando críticos e seres ávidos por um reposicionamento identitário e cultural que refutaram as bases sustentadoras do sistema e, mesmo que paulatinamente, foram criando novas bases e novos horizontes capazes de garantir ao Eu e ao Outro, suas dignidades, outrora perdidas. Uma dessas perspectivas é a experiência da interculturalidade, onde se percebe uma representação efetiva dos sujeitos diferentes.

Palavras-chave: Modernidade. Sujeito. Eu. Ética. Intercultural.

Alenize Silva dos Santos (). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, Bahia, Brasil.
e-mail: profaalesilva03@gmail.com

© Este trabalho integra a obra: “Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Discutir a contemporaneidade de maneira fundante é dar a tal discussão um fundamento ético. Tal pressuposto será percebido durante esse constructo textual que pensa a modernidade, considerando suas conseqüências e tonalidades éticas. Faz-se de grande relevância entender que muitas proposições do referido período histórico colapsaram o sistema, encorajando povos, culturas e pessoas a se destacarem contrárias aos elementos basilares por ele oferecidos.

A contemporaneidade aqui proposta, para além de revelar um sentido da história ou uma perspectiva de civilização, traz um tom analítico de diagnóstico do contexto atual, construído a partir de eventos passados que, considerados em sua acuidade, fornecem luzes prognósticas sobre o presente e o futuro.

A modernidade promoveu ao mundo uma série de contribuições, sem as quais avanços científicos e tecnológicos jamais seriam viáveis. Contudo, desprezar seus projetos humanos destrutivos que fomentaram uma série de processos desprezíveis à construção, vivência e desenvolvimento de uma humanidade, verdadeiramente, humana, seria fragmentar esse intervalo de tempo, para muitos estudiosos, ainda característico aos dias hodiernos, menosprezando um caráter de grande relevância para a compreensão das sociedades formadas ou remodeladas a partir dele.

Serão propostas discussões em torno da colonialidade, entendendo-se que não haveria modernidade sem esse processo que nasce carregado da percepção de que, mesmo posto fim, oficialmente, ao colonialismo, a lógica relacional que nele prevalecia continua a assombrar pessoas, culturas e nações por inteiro, impedindo, na grande parte das vezes, um diálogo entre culturas com origem, percurso e fundamento distintos.

A partir dessa conjuntura, se enveredará por um caminho que desvela elementos e eventos próprios da modernidade, como a elaboração da ideia de sujeito, assentada em inúmeras transformações ao longo dos tempos. Transformações estas, significativas à estruturação e compreensão da alteridade que, para ser vivida em sua essência, carece de expressivas relações éticas que são alicerce para a edificação da interculturalidade, experiência factível por meio do respeito e interação entre os diferentes.

Para tal percurso, a escrita, estritamente bibliográfica, se fundamentará em estudiosos que analisaram criticamente e propuseram olhares diferenciados sobre suas épocas contemporâneas ou períodos além e aquém de suas realidades, como Anthony Giddens, Sigmund Freud, Emmanuel Levinas e Enrique Dussel.

NOS CONTORNOS DA MODERNIDADE

A modernidade é um período de grande contradição. Irrompido no século XVII, perdura até os dias de hoje, carregado de reflexividade e diferenciação entre tempo e espaço. Esse período, na apreciação de Giddens (1991) traz um caráter dúbio, onde se percebe a ideia de oportunidade, mas também um lado mais sombrio, caracterizado pela prática de totalitarismos, negligência ecológica e demasiada confiança no progresso.

Como oportunidade, podemos perceber o uso das tecnologias em diversos segmentos sociais. Cirurgias operacionalizadas por robôs, fármacos cada vez mais potentes na preservação da longevidade humana, acesso e produção de conteúdo com maior facilidade por usuário da rede mundial de internet, aulas síncronas e assíncronas cheias de inovação e possibilidades de aprendizagem, deslocamentos céleres para as mais variadas partes do globo. Por outro lado, basta acessarmos qualquer noticiário para perceber o crescente número de práticas opressoras que inibem o ser humano de manifestar-se em suas peculiaridades quanto ao modo de ser, pensar e existir, inclusive,

nas oportunidades de uso das tecnologias por camadas menos favorecidas das sociedades; o decréscimo de países que se veem obrigados a uma subserviência para com aqueles ditos desenvolvidos, inserindo inúmeras pessoas na categoria de pobreza. É bom considerarmos, também, o crescimento da extrema direita no mundo inteiro, cujas sementes de inspiração estão nos regimes nazista e fascista que despontaram no pós guerra como o mais alto nível de violação dos direitos humanos.

Giddens (1991) fala de um deslocamento das relações sociais de contextos locais para globais, o chamado desencaixe. Esse desencaixe pode ser constatado pelo enorme êxodo rural, superpovoamento das cidades, elevado crescimento de multinacionais, importação de manufaturados, incorporação de expressões estrangeiras a vocábulos vernáculos e, ainda, amplo consumo de arte forânea em distintos segmentos.

Neste sentido, a pós modernidade, com suas percepções depuradas, deve estar a serviço de um novo encaixe marcado por uma reaproximação entre política emancipatória e política da vida; humanização da tecnologia; participação democrática de múltiplas camadas sociais; desmilitarização e superação do sistema de escassez. Ou seja, Giddens (1991) propõe uma incisiva revolução no mundo por meio de uma nova ordem coordenada.

No prisma do célebre geógrafo sulista, Milton Santos (2001), a modernidade cria uma experiência, traduzida conceitualmente como globalização, que revela a essência de sua natureza. Para o pensador, tal experiência exhibe uma tríade visão de fábula, perversidade e possibilidades. A globalização como fábula traz as principais ideias que permeiam os discursos de seus protagonistas ou simpatizantes, tais como as noções de aldeia global, tempo e espaço contraídos, mercado global e estímulo ao consumo. Na segunda perspectiva, a de perversidade, a globalização é discutida a partir dos grandes problemas por ela incitados como o desemprego, a pobreza, as novas enfermidades, a competitividade e os males espirituais ou morais enraizados no egoísmo, cinismo e corrupção, dada a dupla tirania do dinheiro e da informação. Já na terceira visão, considera-se a possibilidade de uma nova globalização fomentada pela mistura de povos, raças, culturas e gostos em todos os continentes. Essa nova globalização, fruto de uma modernidade reorganizada, deve amplificar uma nova metanarrativa que promova discursos e atitudes mais humanitários (SANTOS, 2001).

Na primeira visão, a da globalização como fábula, é preciso se questionar, até que ponto vivemos em uma aldeia global? Em que medida não nos tornamos escravos do tempo? Que espaço contraído é esse em que tantos lugares, territórios e culturas são silenciados e extintos? Do que vale um mercado que, para se tornar ativo, destrói o meio ambiente, colocando-o a serviço do consumo e das riquezas? Tudo o que é globalizante é degradante. Isso aparece na segunda visão trazida por Santos (2001). A globalização é perversa. Mecanizou e automatizou muitos postos de trabalho; desvalorizou profissões sem as quais a humanidade não seguiria um curso de desenvolvimento; acentuou riquezas e pobreza mundiais; devastou povos com o alastramento de doenças; polarizou o globo entre os que têm e os que não têm informação, conhecimento e poder; criou a *fakenews* como instrumento de descarte do outro; e, por fim, numa ação organizada de inversão de valores, destronou a cooperação e, em seu lugar, posicionou a competição seguida por fieis escudeiros que desejam, abruptamente, ampliar seus bens, patrimônio, riquezas e poder.

Sob a ótica da terceira visão apresentada por Milton Santos, cujo cerne seria uma nova proposta de modernização, Ghon (2012) faz apreciações de grande relevância social. Para ela, a cidadania coletiva, produzida através do processo de identidade político-cultural gerado pelas lutas cotidianas, é constituidora de novos sujeitos históricos.

A construção da cidadania coletiva se realiza quando, identificados os interesses opostos, parte-se para a elaboração de estratégias de formulação de

demandas, e tática de enfrentamento dos oponentes. Este momento demarca uma ruptura com a postura tradicional de mandatários de bens de consumo coletivo: não se espera o cumprimento de promessas, organizam-se táticas e estratégias para a obtenção do bem por ser um direito social (GHON, 2012, p. 22).

Essa cidadania coletiva está muito alinhada a um provérbio africano de ampla divulgação que diz ser necessária uma aldeia inteira para educar uma criança. A criança, ser de direitos, é o adulto de amanhã que exercerá a plenitude de seus direitos e deveres. Ela precisa ser educada por todos, de maneira que todos respeitem e aceitem quem ela é. Não um micro adulto como a considerava a modernidade, destinando-lhe uma série de estigmas de improdutividade, mas um ser em construção. O ser criança precisa ter sua cidadania coletiva respeitada, bem como todos os outros grupos que compõem e formam uma sociedade, como por exemplo, negros, mulheres, pessoas com deficiência, povos originários, comunidade LGBTQIAPN+ e, ainda outros.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, criada pela ONU em 1948, ao delimitar os direitos fundamentais do ser humano, inicia seu corpo legal com o artigo que versa sobre a garantia de que todo ser humano é um sujeito de direito (Organização das Nações Unidas, 1948). E, portanto, ancorado na percepção de Ghon, quando os direitos que são próprios do ser humano não são garantidos ou respeitados, faz-se necessário intervir, coletivamente, com ações táticas e estratégicas. É isso que pode ser observado nas mais variadas partes do planeta, quando a sociedade civil está se organizando e articulando inúmeros movimentos que pressionam os Estados a darem respostas diferentes para problemas antigos ou novas erupções.

TECENDO A IDEIA DE SUJEITO

Marx e Engels (1997) afirmam que a luta de classes travada entre burgueses e proletários não é um fato isolado na história. Ao contrário, toda a história é perpassada por essas lutas. No entanto, esse cenário proposto pela modernidade tem características próprias e específicas, haja vista que, segundo eles, a burguesia moderna é produto de um longo curso de desenvolvimento, oportunizado pela grande indústria que, ao estabelecer o livre mercado mundial, revolucionou os instrumentos de produção e subjugou toda uma massa, agora chamada de proletariados. Estes, considerados como meros acessórios das máquinas, foram intimados a insurgirem contra a classe burguesa a fim de instituírem sua dominação e, conseqüentemente, sua prevalência sociocultural.

Neste sentido, Marx e Engels (1997) fazem uma crítica à ridícula moral burguesa que se dizia indignar pelas proposições comunistas, quando tais postulações apenas se configuraram para desvelar o tipo de relações que se construía nesse contexto de produção, capazes de coisificar e mercantilizar as mulheres, as crianças, a família, a cultura, a espiritualidade, a nacionalidade, a religião e a própria moral. A ideia de sujeito estava intimamente ligada à burguesia, sendo sujeitos aqueles que, produtivamente, validavam o sistema opressor e exclusivo que se firmava sobre o duro chão da prepotência, violação da dignidade do ser e crueldade.

Stuart Hall (2006) mostra que a chamada modernidade tardia provocou uma série de transformações no conceito e prática da identidade, seja no parâmetro individual, seja no cultural. Neste sentido, ele faz uma diferenciação entre a identidade do sujeito do iluminismo, caracterizada por uma centralidade do ser em suas capacidades de razão e consciência; do sujeito sociológico, cuja formação se dava em interação com os outros; e do sujeito pós-moderno, aquele que é impermanente, estando em constantes mudanças históricas. Segundo ele,

as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2006, p. 7).

Essa crise da identidade, colocada por Hall (2006) tem afetado pessoas no mundo inteiro, ao fazerem questionamentos sobre si mesmas e se descobrirem silenciadas, invisibilizadas e rejeitadas por longos períodos. Não só em suas individualidades, como também e, sobretudo, no aspecto cultural. É o indígena que não aceita o preconceito de ser índio e, conseqüentemente, alegorizado, estigmatizado e inferiorizado; o negro que desconstrói tantas inverdades ditas sobre si, causando-lhes uma imagem e autoimagem depreciativa; a mulher que rejeita o estereótipo de sexo frágil e toma o curso de sua vida, fazendo escolhas e decidindo seu caminhar. São sujeitos que reclamam suas identidades verdadeiras, que, reconhecendo serem vítimas de um plano estruturado de violência, não desejam se vitimizarem, mas ao contrário, desmistificarem a história contada por um lado só e, por fim, construir uma nova história, incluindo a si e aos seus como protagonistas.

A idade moderna fez surgir uma nova forma de individualismo, capaz de dissociar o sujeito tanto das estruturas sociais, quanto da tradição, e inseri-lo na autopromoção de soberano: atributo indispensável para sobrelevar a sociedade à conceituação de moderna. Era, portanto, o sujeito oriundo da dúvida e do ceticismo que, não obstante, teria sua vanglória desestruturada, deixando uma lacuna identitária onde nasceriam os primeiros moldes do sujeito humano, na compreensão de que a identidade é construída ao longo do tempo e, contrariando o sujeito moderno cartesiano, ela se dá por processos inconscientes e se encontra sempre incompleta, portanto, em processo. Isso se deu em razão das sociedades, com o avançar da história, irem se tornando cada vez mais complexas (HALL, 2006).

Freud (2010) compreende que o Eu, apesar de nos parecer autônomo, unitário e bem demarcado, possui fronteiras impermanentes, resultantes da evolução na qual subsiste. Este Eu, busca em seu processo evolutivo, afastar-se de tudo o que lhe gera desprazer, aproximando-se daquilo que lhe permite usufruir da felicidade. No entanto, quando aquilo que lhe gera tormento, lhe é também inseparável, surgem os distúrbios patológicos. Por esta razão, a modernidade tornou-se palco de grandes perturbações, comprometendo a saúde mental de muitas pessoas que se viam categorizadas como insignificantes, num processo de subalternização, pelo fato de serem diferentes em seus pertencimentos culturais, experiências e anseios vitais.

A vida, cuja finalidade é a felicidade, produz, na compreensão de Freud (2010), inúmeras dores. E, na tentativa de suportá-las, os seres humanos tendem a escolher um dos recursos inibidores, a exemplo das diversões, gratificações substitutivas e substâncias inebriantes. No entanto, o referido pensador deixa claro que todo sofrimento é apenas sensação oportunizada por arranjos do nosso organismo, e que a tentativa de alcance pleno do prazer é irrealizável. Por isso, são muitos os caminhos que podem levar ao prazer, desde que a constituição psíquica se adapte ao meio.

No movimento de negação do eu, por outros, as pessoas se viram obrigadas a aceitar condições que não satisfaziam por inteiro seus desejos e direitos, no entanto, as colocavam em um processo de pseudo inclusão. Essas pessoas se adaptaram ao meio e foram subservientes. Todavia, seus descendentes, não. Eles quiseram e querem muito mais. Desejam uma real e efetiva inserção social a partir do que são em sua essência individual e cultural.

Segundo Freud (2010), são três as fontes do sofrimento, a saber, a prepotência da natureza, a fragilidade de nosso corpo e a insuficiência das normas de convivência. Com relação à esta terceira fonte, mesmo com os avanços tecnológicos e culturais propondo utilidade e prazer como metas humanas, o ser humano não se sentiu mais feliz, haja vista que a felicidade é uma construção subjetiva e o que a evolução cultural realmente promove é a sublimação dos instintos, passível de gerar inúmeros distúrbios. É o que o presente autor chama de mal estar nas civilizações, e em nossa leitura, precisa ser superado, oportunizando em seu lugar, um bem estar nas civilizações e culturas.

A ÉTICA DA ALTERIDADE

Zygmund Bauman (1997) adverte para uma crise ética da pós modernidade, considerando certa escassez teórica e prática para a posse efetiva de capacidades morais. Segundo o pensador, tal crise se fundamenta na ética moderna que considerava o “outro como uma contradição encarnada e a mais terrível das pedras de escândalo na marcha do eu para sua realização” (p.99). Esse período engessou a ideia de universalidade moral, com suas nações-estado homogêneas, capazes de rejeitar outras culturas e, claro, suas moralidades.

O olhar moderno rejeitou sentimentos e emoções como possíveis condutores morais, abrindo caminho para somente a razão e as decisões a partir dela tomadas terem significado moral. O que deve provocar um alerta, pois moralidade é uma transcendência de ser, é um face-a-face com o outro (BAUMAN, 1997). Sentimentos e emoções também podem contribuir para um olhar razoável sobre si, o outro e o meio. Pensar no uso unilateral da razão seria aceitar a modernidade como projeto triunfante e enriquecedor para todos. O que, realmente, não foi.

Levinas (2007) pondera que a ética está sempre relacionada à responsabilidade com o outro, pelo outro e para o outro, visto que o eu, nesse sentido, se responsabiliza com aquilo que não é ele e nem foi ele quem fez. Tal responsabilidade inicia em um encontro de rostos, de modo que, quando o eu se encontra com o outro, já o é responsável, inclusive por sua responsabilidade, sem nem ao menos o outro saber.

O valor da corresponsabilidade precisa ser situado como base de uma ética que promove diálogos pessoais e culturais. Que desconstrói falsos conceitos do eu e do outro e reaproxima identidade de alteridade. Uma ética a serviço do outro, oportuniza inclusão, acolhimento, reconhecimento, empatia e liberdade. Sujeitos éticos são seres que, sentindo-se livres, cooperam para a liberdade do outro.

O pensamento de Levinas (2007) é de tamanho desvelo ao ponto de mostrar que o outro não precisa e nem deve ser próximo a mim, e sim, aproximar-se, essencialmente, de mim, em algum momento, fazendo com que eu me sinta e seja, de fato, responsável. Não por uma questão intencional, mas por uma subjetividade que está para além de si, está para outrem.

Analiso a relação inter-humana como se, na proximidade com outrem - para além da imagem que faço de outro homem -, o seu rosto, o expressivo no outro (e todo o corpo humano é, neste sentido, mais ou menos rosto), fosse aquilo que me manda servi-lo. Emprego esta fórmula extrema. O rosto pede-me e ordena-me (LEVINAS, 2007, p. 89).

Para Levinas (2007) a responsabilidade é uma ação identitária do eu humano, aquilo que se configura uma identidade alienável de sujeito, pois nela se firma a premissa de que “posso substituir a todos, mas ninguém pode substituir-me” (p. 93). Isso, contudo, se efetiva com o egresso da solidão que é, em verdade, a saída do próprio ser: façanha obtida através da socialidade.

POR UMA INTERCULTURALIDADE

“Boa parte da culpa por nossa miséria vem do que é chamado de nossa civilização” (Freud, 2010, p.30). Essa premissa freudiana é de imensa relevância para a compreensão do valor da interculturalidade em tempos pós modernos.

Um fator assim, hostil à civilização, já devia estar presente na vitória do cristianismo sobre as religiões pagãs. Estava ligado à depreciação da vida terrena, efetuada pela doutrina cristã. [...] [Também], no esteio das viagens de descobrimento, estabelecemos contato com tribos e povos primitivos. Devido à observação insuficiente e à compreensão equivocada de seus usos e costumes, eles pareceram, aos europeus, levar uma vida simples, feliz, de poucas necessidades, inatingível para os visitantes culturalmente superiores. A experiência posterior corrigiu vários julgamentos dessa ordem; em muitos casos se atribuiu erradamente à ausência de complicadas exigências culturais uma maior facilidade no viver, que realmente se devia à generosidade da natureza e à comodidade na satisfação das grandes necessidades (FREUD, 2010, p. 30).

O cristianismo, ao dominar as chamadas religiões pagãs, enaltecendo-se como tradição superior, desconsiderou praticamente todo o aparato cultural advindo destas últimas, a exemplo do que a Europa praticou com sua política colonizadora, fundamentada na auto promoção enquanto cultura proeminente que ditava os regramentos sociais e morais, classificando as demais em um patamar inferior de sujeição. Essa realidade tenderia a mudar, primeiro do ponto de vista teórico/reflexivo e, depois, na prática.

Quijano (2005) mostra que a exploração da América, com seus metais preciosos e, sobretudo, a presença servil do, até então chamado Índio, e escrava do negro, determinaram a Europa e, mais ainda, a Europa ocidental como sede do mercado mundial, tornando o branco seu desfrutador/controlador, culturalmente, superior e beneficiário. Estava posto o etnocentrismo, compreendido a partir de um capitalismo que, mundialmente foi, desde o início, colonial, moderno e eurocentrado. No entanto, o autor considera que há elementos que apontam para um conceito de modernidade diferente, vislumbrado na percepção de que a América possibilitou inúmeras consequências ao mercado mundial e na formação de um novo padrão de poder mundial, isto é, foi a partir da América que um novo espaço/tempo se constituiu.

Os colonizadores exerceram diversas operações que dão conta das condições que levaram à configuração de um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre a Europa e o europeu e as demais regiões e populações do mundo, às quais estavam sendo atribuídas, no mesmo processo, novas identidades geoculturais (QUIJANO, 2005, p. 121).

Quijano (2005) esclarece que era comum o colonizador forçar os colonizados a aprender, mesmo que seja parcialmente, a cultura do dominador em tudo o que fosse necessário para a continuidade da dominação. Nesse sentido, a relação Europa e resto do mundo foi articulada a partir de uma série de categorias conhecidas como “Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa” (p. 122).

Percebe-se como a Europa concebeu a si própria como soberana a outros territórios nacionais e construiu uma política de subserviência, cujo caráter é hegemônico e paradigmático. No entanto, resistências a essa construção normativa europeia foram observadas em diferentes espaços do globo, como é o caso da América Latina, pós Segunda Guerra Mundial, pois “não cabe dúvida de que é necessário admitir que [a

modernidade] é um fenômeno possível em todas as culturas e em todas as épocas históricas (QUIJANO, 2005, p. 123).

Henrique Dussel (2016) argumenta que desde a década de 60, fruto de uma luta epistemológica, os termos “mundo metropolitano” e “mundo colonial” foram substituídos, reciprocamente, por “centro” e “periferia”, haja vista considerar o protagonismo das classes enquanto atores intersubjetivos e suas experiências de cultura. É nesse contexto que a filosofia latino americana descobre-se a si própria como filosofia de libertação, crítica e popular. Este termo popular, contudo, deve ser estritamente compreendido para que não haja confusão com o populismo, pois vem carregado de significado diante de uma dominação tão tirânica percebida nas relações culturais.

O popular, no entanto, seria um setor social de explorados ou oprimidos de uma nação, mas que guardaria também certa “externalidade”. Oprimidos do sistema estatal, este setor mantém uma alteridade livre nesses momentos culturais, desprezados pelos dominantes apenas como folclore, música, comida, roupas, festivais, a memória de seus heróis, os feitos emancipatórios, as organizações sociais e políticas etc (DUSSEL, 2016, p. 56).

Para Dussel (2016), o diálogo intercultural deve se dá a partir da cultura periférica, oprimida e subjugada em toda sua história, por meio de uma revolução cultural, onde haja uma libertação das culturas universais pós-coloniais e implementação efetiva da transmodernidade

Assim, o conceito estrito de “transmoderno” indica essa novidade radical que significa o surgimento – como se a partir do nada – da exterioridade, da alteridade, do sempre distinto, de culturas universais em desenvolvimento, que assumem os desafios da Modernidade e, até mesmo, da pós-modernidade euro-americana, mas que respondem a partir de outro lugar, other location, do ponto de sua própria experiência cultural, diferente da euro-americana (DUSSEL, 2016, p. 63).

Neste sentido, Enrique Dussel (2016) afirma a única possibilidade de um diálogo intercultural ser transversal, onde se admita um diálogo multicultural que não sucumba à superficial compreensão de uma simetria cultural, e que contemple uma série de ações que atestarão uma mudança de perspectiva histórico-mundial: autodescobrimento do próprio valor cultural, autocrítica, resistência por amadurecimento e projeto libertador. De sorte que assim, seja possível ter uma cultura que, para além de ser decolonizada, seja renovada.

A decolonialidade é o movimento caracterizado por uma forma distinta de pensar, ser, fazer e sentir, contrária à retórica da modernidade (Walsh; Oliveira; Candau, 20218). Catherine Walsh, renomada pensadora nesse campo de discussão, afirma fazer uma preferência no uso de “decolonial” a “descolonial”, no intuito de levar ao primeiro termo a denotação de um processo contínuo de luta, construído a partir de uma “resistência teórica e prática, política e epistemológica” (Walsh; Oliveira; Candau, 20218, p. 6).

Uma cultura decolonizada e renovada é aquela que devolve e confere ao ser silenciado e invisibilizado sua relevância, dignidade e protagonismo. O sujeito pós moderno reivindica suas memórias apagadas, suas histórias rejeitadas e sua cultura aculturada. Neste sentido, é preciso “mostrar a importância de se discutir e dar visibilidade a vozes de resistência, por vezes, subalternizadas” (Walsh; Oliveira; Candau, 20218, p. 9) com vistas a não mais legitimar a modernidade colonizadora como único referencial político, social, pedagógico e, sobretudo, cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo é como um grande conglomerado de espécies e acontecimentos que vão tomando forma à medida em que se apresentam, representam e sucedem. As diferentes épocas, com suas peculiaridades, vão traçando contínuos para que suas características se modelem de tal forma que sejam construídos conceitos, ideias ou mesmo representações capazes de qualificar um tempo, distinguindo-o de outros.

Nesta dinâmica surgiu a modernidade, período singular na história, que traz consigo uma série de questionamentos, erupções e entraves, fazendo de si um decurso temporal praticamente sem fim, ao considerar o momento atual em que se situa o chamado mundo global. Pensadores como Anthony Giddens (1991) e Milton Santos (2001) são perspicazes ao apresentar dissidências que tornam a modernidade campo fértil de inúmeras teses, antíteses e sínteses.

Um exemplo prático foram as variações pelas quais passou o conceito de sujeito ao longo do tempo e que são tratadas por Stuart Hall (2006) com merecida acuidade. A compreensão de sujeito, outorgada pela idade moderna não seria, jamais, aceita na pós modernidade, haja vista seu caráter excludente e limitador, como bem apresentaram Marx e Engels (1997) ao desvelar os conflitos existentes historicamente entre grupos tratados de forma oponente que foram, com a burguesia e o proletariado, ampliados e amplificados. Neste sentido, Freud (2010) esclarece que as fronteiras do Eu não são permanentes e, por isso, a agressividade que é natural ao ser humano, pode ser acentuada pela cultura.

Tal agressividade, contudo, é atenuada ou eliminada pela ética da alteridade, apresentada por Emmanuel Levinas (2007), enquanto um fenômeno em que o Eu se deixa afetar por outrem, sentindo-se parte deste, sem, contudo, perder sua essência. Essa proposição que destoa substancialmente da modernidade concede subsídios inestimáveis para a luta travada por muitos pensadores e diversas pessoas em prol da concretização da interculturalidade, processo que garante uma ação decolonizadora do poder, do ser e do saber, e que traz em si lampejos de uma transmodernidade.

De caráter finalizador para a presente escrita, mas inspirador para trabalhos futuros, faz-se necessário ponderar que o sujeito subalternizado e invisibilizado pelas artimanhas eurocêntricas da modernidade encontrará sua real libertação quando conhecer seu passado, valorizar seu presente e construir seu futuro, horizontalmente, junto a outros sujeitos, povos e culturas.

AGRADECIMENTOS

Toda caminhada tem sua identidade. Esta construção se deu em período muito peculiar de minha vida, quando estava carregando no ventre minha filha tão sonhada, tendo ao meu lado, meu filho, tão amado.

Agradeço a Deus que me permitiu conciliar tantas dimensões de minha vida, a ponto de poder escrever sobre algo tão caro para mim, semente de uma construção futura que será minha dissertação.

Agradeço pela dádiva de escrever perto daqueles a quem amo: Meus filhos, meu esposo, minha mãe, meu pai.

Minha sincera gratidão aos professores Luciano Santos e Emanuel Nonato por, enfaticamente, discutirem acerca a modernidade e me possibilitarem, criticamente, descobrir um novo olhar sobre este tempo.

Por fim, agradeço a todos os colegas que, com palavras e atitudes me incentivam a continuar na arte de educar.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.
- DUSSEL, Enrique. **Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação**. *Sociedade e Estado*. v. 31, n. 1, p. 51-73, jan./abr. 2016.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo. UNESP, 1991.
- FREUD, Sigmund. **O mal estar na civilização: novas conferências introdutórias e outros textos**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2010.
- GHON, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Ed. 2006.
- LEVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito: diálogos com Phillippe Nemo**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido comunista**. 2ª ed. Lisboa: Avante, 1997.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>> Acesso em: 13 ago 2023.
- QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: LANGER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.
- WALSH, Catherine; OLIVEIRA Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. **Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra**. Arquivos Analíticos de Políticas educativas. v.26, n.83, 2018.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GÊNERO E SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR: A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PONTE PARA A DISCUSSÃO

Nickolas Luiz de Andrade Almeida

Resumo: O espaço escolar é um ambiente que compreende as mais diversas pessoas com distintas individualidades e, um aspecto pouco discutido na educação física e esporte, são propostas sobre gênero e sexualidade diante a identidade de corpos a partir das práticas corporais, assim, o objetivo principal dessa pesquisa foi entender quais dificuldades são relatadas por indivíduos LGBTQIA+ na escola e como a educação física pode promover métodos para a discussão desse tema. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica a partir das bases de dados do Google Acadêmico, SciELO e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sendo os descritores: “Gênero”, “Sexualidade” e “Formação de Professores”. As pesquisas demonstram que os docentes não obtiveram uma formação adequada para debater gênero e sexualidade na educação física e, apesar de haver algumas propostas para inserir esse assunto em aulas, pouco foi realmente introduzido ou que esse método foi claramente eficaz.

Palavras-chave: Educação de gênero. Práticas corporais. Educação física e esporte.

Nickolas Luiz de Andrade Almeida (). Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.
e-mail: nickolasandrade2003@hotmail.com

© Este trabalho integra a obra: “Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A educação física e esporte possuem grande importância diante o contexto escolar. É o professor da área que normalmente surpreende os alunos, os divertem, os compreendem e ensinam os aspectos e dinâmicas do corpo humano e do movimento, sendo o lócus diferente de todos os outros, as quadras, os campos e os parques permitem uma interação social lúdica e transparente entre professor-aluno.

O ambiente escolar proporciona diferentes contextos da iniciação do indivíduo/aluno a sociedade, entre um dos conceitos a serem discutidos, que são constantemente evitados por professores e gestores escolares, principalmente pelo fato de não saberem lidar com a situação, são as questões de gênero e sexualidade no ambiente educacional (Silva, 2022).

Segundo Louro (1997), é na escola que aprendemos o que falar e não falar, o que fazer e não fazer, tocar e não tocar, ou seja, a escola possui um papel fundamental para moldar os estudantes na forma que se torne mais padronizado possível, contudo, os debates sobre gênero e sexualidade ficaram de fora da temática a ser debatida no local, transformando a escola em um espaço de construção de identidade baseada na heterossexualidade (Louro, 2000).

A escola se conduz de uma forma autônoma nesse contexto, visto que, o Estado em diversas oportunidades produziu ou desenvolveu métodos para serem dispostos em aulas em forma didática, por exemplo, o Programa Brasil sem Homofobia (Brasil, 2004) ou o livro de conteúdo intitulado “Gênero e Diversidade na Escola” (Brasil, 2009), entretanto, não está claro que metodologias ativas acerca do tema foram eficazes ou mesmo foram introduzidas naquele espaço educativo.

O “controle dos corpos” é citado por Louro (2000a) e, buscam fixar termos e concepções a respeito do que seria considerado “masculino” ou “feminino”, esse fator que Joan Scott (1995), estudiosa americana sobre gênero, contrapõe, pois, a autora defende que as concepções de gênero são construídas, todavia, a lócus da escola busca induzir um comportamento que seria o “normal”.

O corpo e o estudo sobre o corpo devem compor a educação física e esporte a partir das práticas conduzidas pelo profissional da área afim de que a mentalidade e a construção de identidade de cada indivíduo seja desenvolvida de forma eficaz. Goellner (2010, p. 77) descreve:

Quando se fala em inclusão na educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades, afirma-se que os sujeitos são plurais e que essa pluralidade deve ser valorizada e aceita nas suas singularidades. Para tanto é necessário, de antemão, rejeitar os rótulos que aprisionam, engessam e fixam os sujeitos, enredando-os em representações que os nomeiam como feio ou bonito, apto ou inapto, saudável ou doente, normal ou desviante, masculino ou feminino, heterossexual ou homossexual.

O desenvolvimento para os debates de gênero e sexualidade no âmbito escolar depende da formação profissional que foi dada aos professores de educação física e esporte, ou seja, cabe a universidade metodologicamente produzir conhecimentos acerca do assunto e disseminar em seu curso de preparação profissional métodos para que a preparação do futuro educador seja pautada em conceitos específicos para também desenvolver contextualizações científicas, essa que ainda não está clara como área de conhecimento (Tani, 1996).

Silveira (2019) defende que a preparação profissional deve ser pautada principalmente em aproximar o estudante com a realidade e prática profissional visando o entendimento e destacando a relevância do tema proposto. Esse quesito pode ser

incorporado a docência escolar, onde, introduzir realidades e dificuldades relacionadas a inserção social de indivíduos LGBTQIA+ pode ser um ponto de partida.

Diante a problemática apresentada, proponho a seguinte questão central para esse trabalho: Quais dificuldades são encontradas e quais situações podem ser introduzidas na dinâmica escolar de educação física e esporte a respeito das questões de gênero e sexualidade, partindo da necessidade de formar um professor de educação física capacitado para intervir nessa temática?

Desse modo, o objetivo central dessa pesquisa foi contextualizar, baseando na leitura de produções bibliográficas, quais intercorrências são identificadas no espaço escolar acerca de estigmas e preconceitos de gênero e orientação sexual e como a educação física e esporte pode incorporar metodologias ativas para discutir sobre gênero e sexualidade nas escolas partindo de uma formação de professores capacitados para intervir nessa temática.

METODOLOGIA

A proposta metodológica apresentada para a presente pesquisa foi qualitativa, descritiva e exploratória (Gil, 2002), buscando compreender aspectos e fenômenos sociais para a introdução de temas específicos a um grupo social, nesse contexto, a temática de gênero e sexualidade na escola.

A pesquisa bibliográfica consultou as seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) nos últimos sete anos, Google Acadêmico, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), sendo os descritores utilizados: “Gênero”, “Sexualidade” e “Formação de professores”. Os critérios de elegibilidade para a seleção dos trabalhos foram aqueles que discutiam o tema proposto sobre gênero e sexualidade, sua relação com a escola e a intervenção do profissional de educação física e esporte nesse contexto.

Para entender temáticas e propostas de intervenção dadas por professores em suas aulas de educação física, foram consultados os volumes de relatos de experiência da sobre educação física cultural da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e foram selecionados os trabalhos que se inseriram na proposta de discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas.

REVISÃO DE LITERTURA

Conceito de gênero e sexualidade

Para entender esses conceitos, me baseio em autorias que refletem e buscam definir esses termos que estão ascendendo nas pautas sociais e educacionais. Assim, é necessário pontuar as seguintes explicações sobre gênero:

- Simone de Beauvoir (1967) aponta que a superioridade do homem começa na infância, nas mais diferentes questões da dinâmica familiar, por exemplo.
- Para Joan Scott (1995), “gênero” se torna sinônimo de “mulheres”, sendo o gênero uma construção da sociedade, baseando-se nas diferenças entre os sexos.
- Guacira Lopes Louro (1997) comenta que os preconceitos são de certa forma por quesitos sociais, não necessariamente pela biologia, apoiando-se em Scott, Louro (1997) concorda que a identidade de gênero é construída.
- Jeffrey Weeks (2000) somente disserta que é a diferenciação entre homens e mulheres, contudo, Louro (2011) entende que a identidade de gênero remete a várias formas do “ser” masculino ou feminino.

A respeito da temática da sexualidade, os autores refletem da seguinte forma:

- Simone de Beauvoir (1967) aponta que a presença dos órgãos genitais constituem a superioridade masculina acima da feminina.
- Para Michael Foucault (1988, p. 42), em sua obra, “História da Sexualidade”, o autor descreve:

O homossexual do século XIX torna-se uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade.

- As relações sexuais criam a desigualdade entre gêneros, apesar do fato que as ideais de masculino e feminino não são fixas, novamente destacando o fato que são construções sociais (Scott, 1995).
- Guacira Lopes Louro (1997) aponta que a homossexualidade é o medo de perder o “gênero”.
- Jeffrey Weeks (2000) comenta o fato que a sociedade vê a homossexualidade como uma ameaça ao sistema tradicional.

A concepção atual do que seria “gênero” ou “sexualidade” compõem uma série de fatores que permeiam qual exatamente seria a definição dos termos, esse fato faz com que a maneira de introduzir essa temática em instituições de ensino possa ser difícil aos docentes, ademais que a abordagem desse assunto é considerado ainda como “delicado demais” para ser aplicado em uma sala de aula.

O papel da escola ainda é controverso, gestores, educadores e funcionários temem ter que viver com problemas relacionados a orientação sexual de seus estudantes ou problemas a partir disso. Assim, situações como apresentadas por Silva (2022) são frequentes, alunos LGBTQIA+ sucateados e oprimidos, a escola sem se mover. Figueiró (1995) destacou que no passado, a educação sexual de forma informal fez com que o sexo se torna-se algo sujo, imoral, ou seja, algo que não deveria ser discutido nas instituições de ensino.

Retratarei ainda durante esse trabalho, métodos educativos para que se possa discutir esse tipo de assunto nas aulas, mas inicialmente, Britzman (2000) sugere testemunhos, teatros ou mesas-redondas são pequenas formas de adentrar no tema no ambiente escolar.

Problemas retratados nas pesquisas sobre gênero e sexualidade na escola

Partindo de dados encontrados no BDTD, buscando identificar os problemas sobre gênero e sexualidade na escola, foram encontradas as seguintes questões e situações-problemas nas teses e dissertações seguindo os critérios de seleção:

O trabalho de Souza (2018) aponta que a maioria das propostas pedagógicas dos cursos de preparação profissional não estruturam de forma fiel temáticas de gênero e sexualidade para a futura intervenção profissional, apesar que em pequenos recortes de tempo houve discussões ou até mesmo palestras sobre o tema, essas que não obtiveram resultado ou atraiu interesses.

Souza (2018) disserta que os professores não discutem sobre o tema em suas aulas, no entanto, somente 40% dos docentes entrevistados por Martins C. (2021) afirmam conhecer documentos que abordam gênero e sexualidade na escola. Os participantes que afirmam conhecer documentos, ou não sabiam explicar sobre como a abordagem era

trabalhada, ou apesar de entenderem o foco em propostas transversais e a necessidade do professor de trabalhar sobre, simplesmente não o faziam.

O trabalho seguinte comenta a intervenção familiar e a escola, é destacado que uma colocação pequena, por exemplo, a utilização de livros ou um pequeno debate sobre o que representa o gênero “masculino” e “feminino” foi funcional em sala de aula, concordando com as situações propostas por Britzman (2000). A autora da pesquisa, descreve que um aluno que “pintou as unhas” com o corretivo, foi algo malvisto pelo pai, ou seja, há ainda um conservadorismo dentro das famílias, onde o pai cria um problema onde não há um (Martins A., 2019).

Alves (2021) promove uma pesquisa-ação a respeito da temática e a percepção dos professores/as sobre o que reflete o gênero e sexualidade entre meninos e meninas e, pode-se perceber que os docentes ainda apontam características heteronormativas sobre o assunto, por exemplo, as roupas de meninos ou meninas, as brincadeiras de meninos e meninas, a profissão de meninos e meninas, todos descrevem padrões conservadores, ou seja, a aplicabilidade sobre a temática quando for vivenciada por esse professor, será provavelmente falha ou esse profissional não saberá como intervir.

As experiências de indivíduos LGBTQIA+ nas escolas são diversas, a mais comum situação detalhada é a sensação de não pertencimento naquele espaço, ou seja, estar no ambiente escolar não faz bem, por questões de preconceitos dos colegas ou até mesmo dos professores, no final, não se sentem seguros consigo mesmos em um ambiente educacional (Borges, 2019).

O escopo desse trabalho é fundamentar essa questão e vivências na educação física e esporte, pouco é encontrado nesse âmbito, entretanto, o trabalho de Freitas (2021) busca compreender esses fatores nessa área. Na educação física, a situação de estigmas se intensifica pelo trabalho com o corpo e, o jeito, a identidade, comportamento ou aparência são todos avaliados e julgados por outros durante as práticas corporais, resultando na exclusão.

A educação física como forma transformadora pode ser utilizada como meio de se adentrar nas temáticas de gênero contanto que a formação do professor de educação física tenha sido eficiente de modo que ele seja capaz de possibilitar reflexões entre os estudantes a partir de sua intervenção prática. O próximo ponto a ser destacado nessa pesquisa será a participação da educação física para a inserção do gênero e sexualidade nas escolas.

A identidade dos corpos e a educação física

Louro (2000b, p. 8) aponta:

Os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados. Talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma "marca" definidora da identidade; perguntar, também, quais os significados que, nesse momento e nessa cultura, estão sendo atribuídos a tal marca ou a tal aparência. [...] O corpo se altera com a passagem do tempo, com a doença, com mudanças de hábitos alimentares e de vida, com possibilidades distintas de prazer ou com novas formas de intervenção médica e tecnológica.

Inicialmente podemos refletir sobre essa concepção de corpos e como o corpo é marcado por nossos trejeitos e como nos portamos. Mas Louro (2000b) descreve que nem sempre aquilo que é visto reflete não que realmente é, ou seja, comportamentos imediatos ou pré-conceitos acerca da sexualidade ou gênero de um indivíduo simplesmente pelo fato da forma física, vestimentas ou falas não garantem veracidade, mas a cultura influencia os significados dos corpos.

Quando buscamos definir alguém ou um grupo social pela forma que é vista de um olhar distante, entramos em um conceito de estereótipos, Tomaz Tadeu da Silva (1998) compreende que essa busca por definir o “outro” é comum, uma forma fácil e indolor de classificar indivíduos ou grupos. Compreender de fato uma pessoa, ainda mais entender a questão de gênero e sexualidade que a envolve é uma tarefa mais complexa que a de simplesmente “olhar”.

A educação dos corpos é construído a partir de uma cultura, ou seja, a forma que o corpo é expresso a partir de dogmas sociais, dependendo também de fatores econômicos, étnicos, tempos e espaços (Goellner, 2010), no entanto, a educação física possui papel fundamental para a educação, pois é a única disciplina que busca entender a corporalidade, ensinam seus alunos a viverem em harmonia com seus corpos (Silva; Gomes; Goellner, 2008).

De acordo com Goellner (2000), nos primórdios da área, foi pautada nos corpos que precisavam ser educados e, essencialmente, a valorização dos corpos e do físico perfeito, esse que seria essencial para viver bem com a modernização da sociedade, assim, de diversas formas, a educação física serviu como fonte “confiável” para alienar mulheres a seguirem um padrão de beleza e comportamentos, que seriam bem-vistos pela sociedade patriarcal da época.

A educação física escolar não deve simplesmente dar enfoque somente na disseminação desestimulada de conhecimentos e o excessivo acúmulo de atividades físicas, mas sim, entender e reconhecer as individualidades sociais e culturais sem que haja preconceitos, assim, há o papel mediador que a área necessita promover para a significação de identidade de gênero e a sexualidade de seus praticantes, descartando os estereótipos (Silva *et al.*, 2019).

Anteriormente, foi comentado pequenas formas de se discutir gênero e sexualidade na educação física e esporte, partindo das concepções de Britzman (2000), mas a transformação desses métodos para sua aplicação na educação física pode ser feita de formas distintas. As práticas corporais da educação física frequentemente são distinguidas por seus praticantes, em uma aula é comum até mesmo que o professor proceda com essa distinção: futsal para os meninos e vôlei para as meninas.

Uma maneira que percebi em relatos de experiência de professores da área é a utilização de debates, palestras e convidados específicos para discutir determinado assunto durante as aulas. Nas temáticas de gênero e sexualidade, Lima e Müller (2023) buscam falar sobre a dança “vogue” e, houve uma divisão para classificar se essa dança era “masculina”, “feminina” ou “independe”, o desfecho final foi positivo, visto que os estudantes participaram ativamente na discussão e buscaram compreender melhor percepções sobre gênero na dança e na educação física.

Outro relato foi a presença de atos normativos contidos já é uma criança, onde quando convidada a cantar certa música, questiona a professora se é algo que meninos cantam também como as meninas o vaziam, escreve Nascimento (2023). Pequenas intervenções como essas podem servir de base para a instituição de conhecimentos desde os estágios iniciais da educação infantil facilitando debates futuros e mais profundos acerca da questão de gênero e sexualidade.

A professora/autora desse relato aponta como os conflitos gerados entre os alunos sobre o tema foram importantes para tematizar e interrogar os discursos normativos que os alunos continuam e, através da educação física, promover os modos de vivência e produção de movimento encontrados na internet ou no cotidiano (Nascimento, 2023). Ainda não está claro quais são as intervenções mais efetivas a partir da educação física para abordar tais assuntos, entretanto, é possível perceber que há meios didáticos para construir uma educação com mais equidade.

É interessante destacar que na formação inicial em educação física e esporte, não há conteúdos específicos para a abordagem em gênero e sexualidade, se tornando um tabu social para os professores e intensificando ainda mais características heteronormativas que a sociedade atual impõe ao indivíduo. A formação desse professor, será o próximo aspecto a ser abordado nesse trabalho.

A formação do professor de educação física

Indaguemos, o que é a educação física? Segundo Tani (1991), podemos definir a educação física em quatro aspectos: como área de conhecimento, como curso de preparação profissional, uma disciplina acadêmica e uma profissão. Dentre essas características, podemos apontar a questão que as universidades não estão propiciando uma formação que contribua para a construção de uma identidade profissional na área.

Diferente e outras áreas do conhecimento, a educação física e esporte não possui uma identidade clara, ou seja, o que é estudado por esse campo, assim, quando avaliamos o perfil dos profissionais da área e a qualidade do serviço prestado a sociedade, percebemos que a educação física necessita de uma estruturação começando pela formação inicial do professor nas instituições de ensino superior.

Na parte científica, a educação física é constantemente usada como meio para o desenvolvimento de pesquisas nas chamadas “disciplinas-mães”, como a biologia, antropologia, psicologia e afins, todavia, fica o questionamento sobre a produção provinda da educação física para as demais áreas, buscando intensificar a produção de conhecimento próprio para esse campo. Gaya (2017) propõe o modelo transdisciplinar de disseminação científica, onde as problemáticas exigirão conhecimentos específicos da própria educação física.

O professor de educação física foi e ainda é de certa forma, tradicional, pois sempre houve uma busca pela preparação esportiva de alunos para que se tornassem futuros atletas, ou seja, introdução de habilidades e técnicas motoras para esse desenvolvimento, excluindo aqueles que não condiziam com essa prática (Silva; Bracht, 2012). Diante a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes, Silva e Bracht (2012, p. 82-83), defendem:

[...] em caráter preliminar, identificar características que perfazem um terceiro tipo de prática, que denominamos inovadora, aqui o/a professor/a busca: a) inovar os conteúdos da Educação Física, ampliando-os para além dos tradicionais esportes, tematizando outras manifestações da cultura corporal de movimento, além de considerar como conteúdos de aula os aspectos ligados ao conhecimento sobre a cultura corporal de movimento, como conhecimentos 83 fisiológicos, antropológicos, sociológicos, etc. tratando-os contextualizadamente, portanto, articulando teoria e prática; b) modificar o trato deste conteúdo, não mais se resumindo a apresentar os gestos considerados corretos, e sim, envolvendo o aluno como sujeito do conhecimento, construindo um ambiente de cogestão das aulas; c) utilizar diferentes formas de avaliação que envolvam o aluno nas decisões do que avaliar, como avaliar e, mesmo, no próprio ato de avaliação (autoavaliação); d) articular a EF de forma mais clara e orgânica ao projeto pedagógico da escola.

Os autores apoiam na tematização e a participação efetiva dos alunos nas decisões vistas as necessidades pedagógicas, além de, articular a teoria com a prática de ensino de determinados assuntos, como também descreve Silveira (2019). Para pensar sobre a prática docente, promovê-la e melhorá-la, deve-se ter um olhar crítico sobre como foi a prática anterior e como pode ser realizada de forma mais eficiente no contexto escolar (Freire, 1996).

As disciplinas academicamente orientadas, necessita de um corpo de conhecimentos adequadas para seu funcionamento (Tani, 2011), partindo dessa premissa, a falta de clareza e métodos para que os professores consigam intervir em diferentes campos da educação física fazem com que a prática docente seja ineficiente, ou seja, promover a equidade e justiça social, no âmbito da comunidade LGBTQIA+, como propõe essa pesquisa, se torna uma tarefa difícil, e não consegue minimizar de maneira eficiente estigmas e preconceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante a pesquisa bibliográfica realizada, percebeu-se os seguintes desfechos principais: As intercorrências relacionadas a gênero e sexualidade na escola compreendem principalmente dificuldades dos docentes em intervir quando veem algum preconceito, assim, comportamentos machistas e/ou homofóbicos não são contidos; apesar de propostas presentes na literatura a partir de relatos de experiência, a aplicabilidade de métodos propostos raramente acontecem e; durante a formação inicial do professor de educação física e esporte, a presença de debates acerca dessa temática é rara ou quase nula, ou seja, os professores não aprendem como discutir esse tema em classe.

É necessário que o desenvolvimento de práticas educativas em educação física pense na promoção a equidade e justiça social para indivíduos LGBTQIA+, contudo, visto que os professores ainda não sabem como lidar com situações que podem ocasionar constrangimento a esses alunos, cabe as universidades propiciarem uma formação de professores qualificados para intervir nesse tema, pautando-se em na teoria sobre interações professor-aluno sobre a temática.

Cabe aos pesquisadores, intensificar metodologias ativas para a formação de indivíduos que possam conviver em harmonia com as diferentes individualidades de seus colegas em classe e, a partir da educação física, os entendimentos dos corpos e o desenvolvimento de práticas corporais que possam produzir as identidades claras durante a formação do estudante.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. S. V. **Fundamentos e Práticas educativas sobre Gênero e Sexualidade na formação inicial do Pedagogo para atuação na Educação Infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Araraquara, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/22fda006-3f86-4f8b-923c-dc732ba69ef9>. Acesso em: 09 maio. 2024.
- BEAUVOIR, S. **O Segundo sexo: A experiência vivida**. Traduzido por Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967. 500 p.
- BORGES, D. V. **A formação das identidades sexuais e de gênero: experiências de estudantes gays no espaço escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5646>. Acesso em: 09 maio. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. 266 p.

- BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. 32 p.
- BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In*: LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo Educado**: Pedagogias da sexualidade. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 61-82. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30353576.pdf>. Acesso em: 09 maio. 2024.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual no Brasil**: Estado da arte de 1980-1993. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-09122019-175217/pt-br.php>. Acesso em: 09 maio. 2024.
- FOCAULT, M. **História da Sexualidade 1**: A vontade de saber. Traduzido por Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. 178 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144 p.
- FREITAS, M. B. Z. **Violência baseada na expressão de gênero e de orientação sexual na Educação Física**: professores e professoras como agentes de prevenção. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15010>. Acesso em: 09 maio. 2024.
- GAYA, A. C. A. O Pós-graduação e a formação de professores de educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 31, n. esp., p. 71-75, ago. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/135249>. Acesso em: 13 maio. 2024.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.
- GOELLNER, S. V. A educação dos Corpos, dos Gêneros e das Sexualidades e o reconhecimento da Diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 71-83, mar. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/984>. Acesso em: 08 maio. 2024.
- GOELLNER, S. V. A educação física e a construção de imagens de feminilidade no Brasil dos anos 30 e 40. **Movimento**, Porto Alegre, v. 6, n. 13, p. 61-70, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/11785>. Acesso em: 12 maio. 2024.
- LIMA, M. F. MÜLLER, A. A dança “Vogue” e o debate de Gênero no Ensino Médio. *In*: NEIRA, M. G. (Org.). **Escrevivências da Educação Física Cultural**. 3. vol. São Paulo: FEUSP, 2023. p. 186-195. Disponível em:

<https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/952>. Acesso em: 12 maio. 2024.

LOURO, G. L. Corpo, Escola e Identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833>. Acesso em: 08 maio. 2024.

LOURO, G. L. Educação e Docência: Diversidade, gênero e sexualidade. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/31>. Acesso em: 09 maio. 2024.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p.

LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. *In*: LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo Educado**: Pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30353576.pdf>. Acesso em: 10 maio. 2024.

MARTINS, A. M. **A Formação Continuada de professores/as sobre Gênero e Sexualidade**: Contribuições para uma nova prática pedagógica. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/4f77e810-3923-40e9-abc0-bff5e4e4dd78>. Acesso em: 09 maio. 2024.

MARTINS, C. K. O. **Os saberes sobre Gênero e Sexualidade na formação inicial e continuada de professoras e professores de Ciências da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4279>. Acesso em: 09 maio. 2024.

NASCIMENTO, A. S. “Vai se tratar garota”: Tematizando as dancinhas do TikTok. *In*: NEIRA, M. G. (Org.). **Escrevivências da Educação Física Cultural**. 3. vol. São Paulo: FEUSP, 2023. p. 32-52. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/952>. Acesso em: 12 maio. 2024.

SCOTT, J. **Gênero**: Uma categoria útil para análise histórica. Traduzido por Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. 2. ed. Recife: SOS CORPO – Gênero e Cidadania, 1995. 21 p.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de Práticas e Professores inovadores na Educação Física Escolar, **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 80-94, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5718>. Acesso em: 13 maio. 2024.

SILVA, P. *et al.* As relações de gênero da educação física escolar em Portugal: algumas orientações didáticas a partir do entendimento de alunas e alunos. **Revista Gênero**, Niterói, v. 10, n. 1, p. 169-187, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/30894>. Acesso em: 12 maio. 2024.

SILVA, P.; GOMES, M. P. B. B.; GOELLNER, S. V. As relações de gênero no espaço da educação física: a percepção de alunos e alunas. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 8, n. 3, set./dez. 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/67111>. Acesso em: 12 maio. 2024.

SILVA, P. S. **A construção da homossexualidade nos espaços escolares: vivências e descobertas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2022. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/29790>. Acesso em: 08 maio. 2024.

SILVA, T. T. A Poética e a Política do Currículo como representação. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 21., 1998, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: GT Currículo, 1998.

SILVEIRA, S. R. Preparação profissional e formação de professor em educação física e esporte: Perspectivas a partir da prática. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 145-155, abr. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/170282>. Acesso em 08 maio. 2024.

SOUZA, B. B. **Os Discursos de Gênero e Sexualidade na formação de Professoras/es**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4149>. Acesso em: 09 maio. 2024.

TANI, G. A Educação Física e o Esporte no contexto da universidade. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. esp., p. 117-126, dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16848>. Acesso em: 13 maio. 2024.

TANI, G. Cinesiologia, Educação Física e Esporte: Ordem emanente do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 9-50, dez. 1996. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/motus-corporis-1996-n2-v3/>. Acesso em: 08 maio. 2024.

TANI, G. Perspectivas para a Educação Física Escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 5, n. 1/2, p. 61-69, jan./dez. 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138267>. Acesso em: 13 maio. 2024.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. *In: LOURO, G. L. (Org.). O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade*. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 24-61. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30353576.pdf>. Acesso em: 09 maio. 2024.

LGBTQIAPN+ E SUAS SINGULARIDADES: DESCONSTRUINDO O CONCEITO DE IDENTIDADE

Daniel Francisco de Andrade, Edney Wesley Antunes

Resumo: O presente capítulo tem por objetivo propor um debate acerca da identidade das pessoas LGTBQIAPN+, tendo em vista que a noção de identidade possui uma perspectiva plural híbrida, desta forma o conceito de identidade é marcado por polissemias que devem ser compreendidas em seu contexto. Nesse sentido, pensar a identidade é acima de tudo uma constante busca por compreensão de significados e símbolos, vividos e experienciados pelos indivíduos ao longo de suas vidas. Desta forma, se faz necessário problematizar a noção de identidade, desconstruir a necessidade de representações estáveis e excludentes que legitimam os discursos da cisheterossexualidade normativa e que têm como consequência a marginalização de sujeitos que desafiam essas normas.

Palavras-chave: Identidade. Diversidade sexual. LGBTQIAPN+

Daniel. Francisco de Andrade (). Universidade da Cidade de São Paulo. São Paulo SP, Brasil.
e-mail: dannii-000@hotmail.com

Edney Wesley Antunes (). Faculvale Faculdade de Minas Gerais. Minas Gerais, MG, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, observamos uma crescente mudança nas representações, práticas e identidades sexuais. Os principais fenômenos constitutivos dessas mudanças são: a crise na família nuclear (monogâmica e heterossexual), a entrada da mulher no mercado de trabalho, a separação da sexualidade da reprodução e uma política de visibilidade do movimento de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais ou transgêneros, queers, intersexuais, assexuais, pansexuais, não binários e outras possibilidades representadas pelo símbolo de soma (LGBTQIAPN+) (Moreira, 2023).

A sigla LGBTQIAPN+ representa uma ampla gama de identidades de gênero e orientações sexuais que são frequentemente agrupadas sob um único acrônimo para promover inclusão e visibilidade na sociedade contemporânea. Cada letra da sigla corresponde a uma categoria específica, refletindo a diversidade e complexidade das experiências individuais dentro da comunidade LGBTQIAPN+.

Sendo assim, as letras "L" e "G" referem-se a Lésbicas e Gays, respectivamente, descrevendo pessoas que sentem atração emocional e/ou sexual por indivíduos do mesmo sexo ou gênero. O termo "B" representa Bissexuais, que são aqueles que são atraídos por dois ou mais gêneros, enquanto a letra "T" é reservada para Transgêneros, indivíduos cujo gênero que se identificam difere do gênero atribuído ao nascimento (Lanz, 2017).

A letra "Q" refere-se ao Queer, palavra de origem-se do inglês que pode ser traduzido como estranho ou bizarro, é um termo "guarda-chuva" que engloba pessoas que transitam entre os gêneros que não sabem ou não pretendem se definir, bem como pessoas que fogem do padrão heteronormativo. A letra "I" refere-se a Intersexo, pessoas que nascem com características biológicas que não se alinham estritamente com as definições tradicionais de sexo feminino ou masculino (Moreira, 2023).

A letra "A" engloba Assexuais, Arromânticos e Agênero, descrevendo pessoas que experimentam pouco ou nenhum interesse sexual ou romântico, ou que não se identificam com nenhum gênero específico. O "P" representa Pansexuais e Polisssexuais, indivíduos que sentem atração por pessoas de todos os gêneros (pan) ou por múltiplos gêneros (poli) (Reis; Cazal, 2022).

A letra "N" refere-se as pessoas Não-binárias, que inclui indivíduos cuja identidade de gênero não se encaixa inteiramente nos padrões tradicionais de masculino e feminino. O símbolo "+" é utilizado para representar inclusão de outras identidades e orientações que não são especificamente mencionadas dentro da sigla principal, reconhecendo a constante evolução e diversidade das experiências dentro da comunidade LGBTQIAPN+ (Moreira, 2023).

Assim, a sigla LGBTQIAPN+ serve como um instrumento acadêmico e social para promover a conscientização, a aceitação e os direitos das pessoas que pertencem a diferentes identidades de gênero e orientações sexuais.

Esses aspectos permeiam uma discussão ainda mais profunda relacionada à necessidade de uma desconstrução dos assuntos relacionados ao gênero, uma vez que o binarismo – que consiste numa classificação de gênero em duas formas distintas, opostas e desconectadas de masculino ou feminino – é insuficiente para explicar as várias possibilidades do ser, e não podem ser reduzidas simplesmente em macho e fêmea, ou homem e mulher.

Nesse sentido, para estabelecer um debate acerca do gênero, se faz necessário contextualizar a sexualidade que pode ser entendida como um dispositivo histórico de poder da modernidade, constituído por práticas discursivas e não discursivas, que produzem uma concepção do indivíduo como sujeito de uma sexualidade, ou seja, saberes

e poderes que buscam normatizar, controlar e estabelecer “verdades” acerca do sujeito na sua relação com o corpo e com os prazeres.

Atualmente, em decorrência desta herança cultural, as pessoas LGBTQIAPN+ são entendidas por alguns como sujeitos “desviantes”, ou seja, um sujeito que precisa ser corrigido.

Jurandir Costa Freire (2002) ressalta que o conceito de sujeitos “desviantes” está fundamentado na percepção da anti norma do ideal de masculinidade esperada pela família burguesa oitocentista. De acordo com Alberto Mira (2007) foi a partir do século XIX que o termo homossexualidade foi empregado para demarcar os sujeitos se opunham a percepção tradicional entre os dois gêneros como categorias essenciais, que preconizava e exigia que o homem desempenhasse comportamentos masculinos, e as mulheres, femininos; qualquer diferença comportamental era considerada patológica – daí a percepção da homossexualidade como comportamento desviante.

As pessoas e as práticas “desviantes” receberam o nome, respectivamente, de homossexual e homossexualidade (ou homossexualismo, termo utilizado na época), sendo submetidas a ações punitivas, recuperadoras, reclusivas, regenerativas e de ordem jurídica, religiosa ou educativa (Louro, 2009, p. 88), mas nunca compreendidas, a partir de suas características, como sujeitos.

De acordo com Mira (2007, p. 40) não havia uma opinião científica única sobre as causas e características da homossexualidade, embora todas elas partissem do pressuposto da anormalidade. Além da ciência, a religião, motivada pela ideia do pecado, também contribuiu para a categorização do sujeito homossexual.

E ainda nos dias de hoje percebemos a permanência da cultura heteronormativa. Independente da expressão sexual que assume, o sujeito que não corresponde ao modelo predeterminado é diferenciado daquele que o corresponde. Nesse sentido, Maia destaca que “assumindo uma condição homossexual ou bissexual, por exemplo, a pessoa passa a ser vista de forma diferente: em lugar de ser considerada um sujeito histórico e social, passa a ser vista como uma “coisa”, uma identidade relacionada a um fenômeno que, em geral, tem representações culturais nas quais predomina o sentido desvantajoso (Maia, 2009, p. 283).”

Mantém-se a ideia de que o sujeito que apresenta expressões afetivo-sexuais diferentes do padrão sexual monogâmico homem/mulher é uma anormalidade, aberração ou desvio. Como “sujeito com orientação sexual diferente do padrão estabelecido” abrange-se aqui não só a pessoa que se sente atraída afetiva e/ou sexualmente por outra do mesmo sexo, mas todos os sujeitos, independente de sexo e gênero, que expressa sua sexualidade de maneira diferente do que se considera normal ou se estabelece como padrão.

Mira (2007) frisa que ao afirmar que a homossexualidade é um termo criado com a finalidade de separar normalidade sexual, de anormalidade, desqualificando o segundo, e até promovendo a discriminação.

Podemos constatar essa realidade atualmente através do dossiê apresentado no Blog do Observatório de Mortes e Violências LGBTI+ no Brasil (p. 1, 2023) onde apresenta que durante o ano de 2022 ocorreram 273 mortes de pessoas LGBTQIAPN+ de forma violenta no país. Dessas mortes, 228 foram assassinatos, 30 suicídios e 15 outras causas. E ainda, o Relatório dos Direitos Humanos e Cidadania, destaca os dados do relatório anual do Grupo Gay da Bahia que demonstra: 445 LGBTQIAPN+ foram assassinados em 2017. Isso representa um aumento de 30% em relação a 2016 (Brasil, 2018, p.1).

Os dados acima apresentados representam apenas os atos de violência que são registrados; é importante considerarmos também que muitos atos de violência física e emocional não são devidamente registrados, portanto, não compõem as estatísticas.

Essas violências nos levam à reflexão acerca de como as pessoas LBTQIAPN+ são cerceadas de suas liberdades e como essas violências marcam suas vidas; e ao mesmo tempo demonstram como a cisheteronormatividade exige que todos apresentem uma identidade posta, estabelecida, imutável; sem validar a pluralidade e singularidade de cada pessoa.

IDENTIDADE

A noção de identidade possui uma perspectiva plural e híbrida, desta forma o conceito de identidade é marcado por polissemias que devem ser compreendidas em seu contexto. Neste capítulo, a noção de identidade está circunscrita parte de uma perspectiva essencialista.

Pensar a identidade é acima de tudo uma constante busca por compreensão de significados e símbolos, vividos e experienciados pelos indivíduos ao longo de suas vidas (Miranda, 2011).

De acordo com Brandão (1990), a identidade explica o sentimento pessoal e a consciência da posse do eu, de uma realidade individual que torna cada um de nós um sujeito único diante dos outros; e é, ao mesmo tempo, o reconhecimento individual dessa exclusividade: a consciência de minha continuidade em mim mesmo. Assim, através da relação com o outro diferente de nós, que nos constituímos e nós reconhecemos como sujeito único. Nesse sentido, a identidade apresenta uma dualidade, se por um lado nos caracteriza como indivíduo, por outro nos generaliza enquanto grupo.

A princípio conceituar identidade pode parecer simples, já que está relacionado com o que “sou”, como por exemplo, “sou homem”, “sou mulher”, “sou estudante”, nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente, é uma característica independente, é um "fato" autônomo.

O processo de construção da identidade, bem como seus elementos constituintes, tem um caráter dialético, e dentro dessa perspectiva é interessante destacar os princípios ou “leis” da dialética, para um melhor entendimento da noção de identidade, não só em seu aspecto representacional, mas também operativo.

A identidade se faz também numa lógica de contraste, evocando assim os conceitos de diversidade, isto é, de cidadania, raça, etnia, gênero, sexo etc. com os quais mantem relações ora dialéticas, ora excludentes.

A diferença é concebida como uma entidade independente. Neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: "ele é inglês", "ela é negra", "ele é homossexual", "ela é velha". Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe (Silva, 2014).

A identidade e a diferença exercem uma relação de estreita dependência, porque aquilo que nos difere, também nos define. Desta maneira, quando eu digo que sou gordo,

eu estou dizendo que eu não sou magro, e assim eu construo o que “sou” através daquilo que não “sou” (Silva, 2014).

A identidade não é inata e pode ser entendida como uma forma sócio-histórica de individualidade. O contexto social fornece as condições para os mais variados modos e alternativas de identidade. O termo identidade pode, então, ser utilizado para expressar, de certa forma, uma singularidade construída na relação com outros seres humanos.

Os acontecimentos da vida de cada pessoa geram sobre ela a formação de uma lenta imagem de si mesma, uma viva imagem que aos poucos se constrói ao longo de experiências de trocas com outros: a mãe, os pais, a família, a parentela, os amigos de infância e as sucessivas ampliações de outros círculos de outros: outros sujeitos investidos de seus sentimentos, outras pessoas investidas de seus nomes, posições e regras sociais de atuação (Brandão, 1990, p. 37).

É importante ressaltar que não há uma separação, mas sim uma articulação, em que os limites, que perpassam entre o social e o individual, se confundem. Portanto, não existe ser isolado, desde que nascemos, ou até mesmo antes de nascermos recebemos a influência do meio em que vivemos, sob esta perspectiva é possível conceber a identidade pessoal como, e ao mesmo tempo, social, superando a falsa dicotomia entre essas duas instâncias.

Já no contexto da pós-modernidade, a noção de identidade mostra-se insuficiente para descrever a diversidade e multiplicidade humana, uma vez que existe identidade que não está definida, ela não é isto ou aquilo, ela é transitória e instável, sendo fragmentadas constantemente em novas identidades.

De acordo Hall (2006), o conceito de identidade tem sua origem no pensamento filosófico clássico, central e essencialista, e nos permitia conceituar e classificar as coisas no mundo, colocando-nos em uma posição pouco confortável para entender a multiplicidade e especificidade humanas. Com advento da pós-modernidade, novas estruturas surgiram, novas formas de nos relacionarmos com conceitos como gênero, sexualidade, etnia, raça, nacionalidade, emergiram. Conceitos que antigamente eram sólidos, se tornam fluidos e efêmeros. Existem três concepções distintas de identidade e estas estão relacionadas a diferentes períodos e sujeitos históricos; as quais são denominadas: sujeito do iluminismo; sujeito sociológico; e sujeito pós-moderno.

O sujeito do iluminismo tem como centro do eu a Identidade de uma pessoa, dotado de razão, consciência e ação, sendo uma concepção individualista do sujeito e de sua Identidade; o sujeito sociológico era constituído na relação com “pessoas importantes para ele” (Hall, 2006, p. 11), mediando os valores, os sentidos e os símbolos (cultura), isto é, a Identidade é construída entre o eu e a sociedade, e preenche o espaço entre o “interior e o exterior, entre o mundo pessoal e o mundo público” (Hall, 2006, p. 11); e, por fim, o sujeito pós-moderno é aquele que não tem Identidade fixa, essencial ou permanente, sendo que essa “Identidade torna-se celebração móvel, formada e transformada” (Hall, 2006, p. 11-12).

Portanto, pensar na pós-modernidade, é desconstruir a visão de uma identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente. Assim, de acordo com a multiplicação cultural e significação de sentidos, nos deparamos com uma multiplicidade de identidades possíveis e transitórias, que se modificam a todo o momento (Hall, 2006).

Os sujeitos se fragmentam em deslocamentos que inauguram novas possibilidades do ser e estar no mundo e essas novas possibilidades não encontram representações para si na esfera das identidades dominantes e hegemônicas. Desta forma, a identidade não deve constituir uma noção limitante do sujeito, que determina as fronteiras do que lhe é permitido ser.

Definir uma identidade, na esfera social, é estabelecer os limites conceituais de um comportamento e de uma ação. Desta forma, atribuir um significado a uma pessoa é excluir outras possibilidades de significação.

De acordo com Gomes (2001, p.75), “diferença é condição para designação”. As identidades são construídas na sociedade a partir da linguagem, já que as relações sociais são ordenadas e organizadas na linguagem, e se constituem a partir de relações de contrastes, por sua vez, indicam certos binarismos, como eu/outro, nós/eles, ou seja, a constituição das identidades, justamente, implica alteridade.

De acordo com Silva (2015, p.144):

A alteridade compõe por contraste as identidades e impõe escopos a elas. Por isso, não submeter a noção de identidade à problematização pode nos levar a aceitar as dicotomias que forjam, no contexto da interação social, a adoção de determinadas posições excludentes, e tomadas como naturais. Essas posições excludentes em um movimento de marginalização social daqueles apontados como os outros.

Para Guattari e Rolnik (2000) o conceito de identidade “aponta” e torna identificável o indivíduo e não diz nada da existência desse indivíduo; é somente um modo de classificar segundo algumas regras arbitrárias.

De acordo com esses autores, a subjetivação é constituída a partir do processo de representações engendrados e fabricados por estruturas hegemônicas, os chamados processos de produção de sentido, e esta subjetivação não se encontra no ambiente social, mas é vivida pelos indivíduos em suas existências particulares, no contexto da cultura e das estruturas sociais.

Desta forma, a subjetivação não é constituída ao acaso, de forma natural ou necessária, ela segue a lógica do capital e das estruturas alinhadas com ele, por isso, hegemônicas, assim, a produção de subjetividades está atrelada às estruturas capitalistas, pois elas são uma forma de impor certos modos de perceber o mundo.

Nesse processo hegemônico os meios de comunicação promovem e legitimam a lógica da normalidade, daquilo que é esperado, o natural, provocando assim a exclusão do outro, do diferente, contribuindo para a lógica da desigualdade e do contraste.

Portanto, ao reivindicar uma noção de identidade, os indivíduos na sua busca por legitimação inscrevem seus diferentes processos dentro da mesma lógica que produz representações dominantes recalcando as múltiplas possibilidades do ser.

Pensando no aspecto sexual e de gênero, a rotulação dos indivíduos sempre traz prejuízos para sua imagem, passando a serem vistos apenas por esses “rótulos”. A tentativa de criar categorizações sexuais, pautados em uma racionalidade pautada nos cânones na Modernidade, muitas vezes, reduz as pessoas a uma única característica, a da sexualidade, lembrando que cada pessoa pode vivenciar essa mesma característica de

formas diferentes. O mesmo acontece com o gênero, que pode ser flutuante de acordo com a necessidade e as experiências de uma pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade pressupõe uma construção social que, por um lado, singulariza o ser humano, mas por outro lado, reafirma a visão do binarismo que compõe a heteronormatividade. Desta forma, não consegue descrever a multiplicidade de possibilidades de indivíduo sem assujeitá-lo. Nesse sentido, o binarismo coloca a mulher em oposição ao homem, da mesma forma o homossexual em oposição ao heterossexual, sem considerar que o sujeito é transitório,

A mulher e homem são representações, desse modo, dependem ontologicamente do discurso – e não existem de modo objetivo, universal e anterior: “não há identidade de gênero por trás das expressões de gênero. Identidade é performativamente constituída pelas próprias "expressões" que são ditas como seus resultados” (Butler, 2010, p.57).

Portanto, é necessário superar a noção de identidade, desconstruir a necessidade de representações estáveis e excludentes que legitimam os discursos da cisheterossexualidade normativa e que têm como consequência a marginalização de sujeitos que desviam dessas normas.

Em uma sociedade organizada a partir de uma matriz cisheteronormativa, os corpos ganham o status de sujeito dependendo do território que ocupam, dentro da normalidade ou da aberração. Esses corpos que não se encaixam na cisheteronormatividade são considerados como um produto imperfeito ou acidentados e acabam exercendo papel de exceção à regularidade da natureza (Preciado, 2002). Dentro dessa lógica, os diferentes são convidados a construir uma identidade que demarca a sua particularidade em meio a uma massa considerada homogênea. Os heterossexuais não precisam declarar ou revelar a sua identidade, pois em nossa sociedade se pressupõe que todos sejam heterossexuais.

A noção de identidade sexual demarca uma posição específica em relação às normas sociais, pois, ainda que não natural, “para muitos, no mundo moderno, é um conceito absolutamente fundamental, oferecendo um sentimento de unidade pessoal, de localização social e até mesmo comprometimento político” (Weeks, 2001, p.70).

REFERÊNCIAS

Blog do Observatório de Mortes e Violências LGBTI+ no Brasil, 8 mai0 2023. Disponível em <http: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2022/>> acesso em 12 maio 2024.

BRANDÃO, R. C. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. *Relatório de violência LGBTfóbica*, 2018. Disponível em <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/lgbt/publicacoes/relatorios-de-violencia-lgbtfobica>> acesso em 12 maio 2024.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

COSTA, Jurandir Freire. *A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça. In: PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Cultura e trabalho: histórias do negro no Brasil*. 2.ed. Porto Alegre, 2001. p. 40-45

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LANZ, L. *O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a conformidade e a transgressão das normas de gênero a transgressão: uma introdução aos estudos de gênero*. Curitiba: Transgente, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2009.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Sexualidade, Deficiência e Gênero: reflexões sobre padrões definidores de normalidade. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2009.

MIRA, Alberto. *De Sodoma a Chueca: una história cultural de la homosexualidad en España em El siglo XX*. Barcelona: Egales, 2007.

MIRANDA, S. F. *Identidades de afro-descendentes: resistência e preconceito como motores de um processo em produção*. Recife: ABRAPSO, 2011.

MOREIRA, F. *A pessoa mais incrível que conheci*. São Paulo: Sowilo, 2023.

PRECIADO, B. *Manifesto contra-sexual: práticas subversivas de identidade sexual*. Madri: Ed. Opera Prima, 2002.

REIS, T.; CAZAL, S. (orgs.) *Manual de Direitos e LGBTI+*. Curitiba: IBDSEX, 2022.

SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, C. R. Identidade e pós-identidade, uma perspectiva queer. *Revista Contraponto*, Porto Alegre, v.2, n.1, p.140-158, 2015. Disponível: em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/contraponto/article/view/54394/33255>>, acesso em 2 ago 2017.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO. G. O. *Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 37- 82, 2001.

Capítulo 20

A EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS INDÍGENAS: CONTRADIÇÕES NO ACESSO AOS DIREITOS À IGUALDADE E DIVERSIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS PÓS-1988

Luciana Pontes Pinto

Resumo: Este artigo tem por objeto a discussão da diversidade nas políticas educacionais no Brasil, abordando o direito à educação específica nas escolas indígenas a partir promulgação da Constituição de 1988 e da LDBEN/1996. Partindo tanto da letra da lei como das políticas educacionais nacionais, fortemente influenciadas pelas agendas internacionais, buscaram-se os fundamentos que orientam a educação específica nas escolas indígenas. Apesar da educação indígena se inserir num contexto de forte desigualdade social, étnica e econômica, há resistência e luta por autonomia.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Diversidade. Educação indígena.

Luciana Pontes Pinto () Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Teófilo Otoni, MG, Brasil.
e-mail: pontes.luciana@gmail.com.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Nas últimas três décadas, temos uma reconfiguração significativa do marco regulatório da educação nacional, sendo que as principais diretrizes seguidas atualmente surgiriam a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996). Ambas representarão uma transformação no paradigma até então dominante na educação indígena.

Alguns dos fatores que mais marcariam a educação brasileira no final do século XX e começo do XXI e que serão abordados neste trabalho são:

1) a Constituição de 88 e o processo de redemocratização do Estado brasileiro a finais dos anos 80;

2) a reforma do aparelho do Estado nos anos 90, baseada num discurso neoliberal e privatizante; e

3) as reformas educacionais promovidas por organismos internacionais como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

A nova concepção sobre educação escolar indígena, a partir da Constituição e da LDBEN/1996, viria a inovar em relação ao tratamento anteriormente dado à diversidade e pluralidade. Observa-se uma transformação no discurso sobre a alteridade indígena, passando de uma abordagem integracionista/assimilacionista a uma perspectiva de garantia da igualdade, considerando ainda o respeito à diversidade étnico-cultural.

Por outro lado, apesar dos avanços discursivos, ao procurar contextualizar a implementação das políticas educacionais nacionais, vemos o peso onipresente do racismo e da desigualdade social, condicionando o acesso tanto das comunidades tradicionais quanto dos pobres rurais e urbanos.

Como veremos neste artigo, esse contexto, em diálogo – e mesmo subordinado – às políticas internacionais, afetariam a educação brasileira, já marcadas pelas contradições de classes e de pertencimento étnico. Portanto, observa-se tanto um sentido inclusivo e de expansão da educação básica quanto o seu revés neoliberalizante e excludente.

Educação e diversidade no Brasil pós-88

O direito à educação é regulamentado na Constituição Federal especialmente a partir de seu artigo 205, o qual prevê a educação enquanto "...direito de todos e dever do Estado e da família...". Assim, a Constituição responsabiliza diretamente o Estado pela oferta educativa prevendo inclusive que o "...acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo..." e o seu não-oferecimento "...pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente..." (BRASIL, 1988).

No entanto, Saviani (1999) explica como o momento subsequente à promulgação da Constituição seria pautado pelo neoliberalismo dos governos de Fernando Collor e de Fernando Henrique Cardoso, sendo, portanto, marcado por políticas educacionais contraditórias, que

combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser

transferida para uma etérea "boa vontade pública" (Saviani, 1999, p. 6).

Como recordam Serrano e Santos¹, a ampliação do direito à educação no Brasil tem esbarrado historicamente na desigualdade social desde a colonização até os dias de hoje. Até muito recentemente, não havia o reconhecimento de uma subjetividade e autonomia indígenas e, desde logo, a sua educação era pensada sob uma ótica catequizante, "...em sua política de proibição, demonização e inferiorização das culturas indígenas..." (Munduruku, 2012, 30).

Somente a partir de um forte movimento indígena, que posteriormente viria a participar do movimento constituinte e a ser reconhecido pela Constituição Federal de 1988, foram tomadas medidas contemplando as especificidades indígenas no campo educacional. Neste sentido, a Constituição Federal de 1988 assegura aos indígenas o direito à diversidade e o reconhecimento das suas tradições, costumes, cultura, línguas e crenças.

Os objetivos elencados no artigo 214 e, posteriormente, no Plano Nacional de Educação coincidiriam amplamente com aqueles também propostos pelos organismos internacionais, a saber:

- 1) erradicação do analfabetismo;
- 2) universalização do atendimento escolar; e
- 3) III. melhoria da qualidade do ensino, entre outros.

Observa-se, assim, uma grande afinidade entre essa regulamentação da educação em nível nacional e as metas trabalhadas por organismos internacionais como BIRD, Banco Mundial, FMI, OIT, UNESCO, UNICEF e PNUD. Apesar desse discurso progressista de garantia de direitos, emanados especialmente da OIT, UNESCO, UNICEF e PNUD, a partir dos anos de 1980 o Banco Mundial desempenhou um papel decisivo na agenda educacional brasileira.

Desta maneira, cabe ressaltar que sendo essa uma fonte importante de origem dos recursos de financiamento da educação acabou por se associar à imposição de uma série de pressupostos mercantilizantes. Neste sentido, segundo a perspectiva pragmática dominante relacionada ao discurso neoliberal adotado a partir dos anos 90, o sentido cidadão conferido pela Constituição de 88 começa por ser esvaziado, em que: "... a educação de qualidade se resume ao provimento de padrões aceitáveis de aprendizagem para inserir o indivíduo – como produtor-consumidor – na dinâmica do mercado..." (Fonseca, 2009, p. 154).

Assim, Libâneo (2012) aponta como consequência um paradoxo importante na educação brasileira. Atualmente, a escola pública no Brasil se caracteriza por um forte dualismo, em que as desigualdades sociais se refletem diretamente em modelos educacionais distintos para pobres e ricos.

Neste contexto, a expansão do ensino, especialmente da educação básica, para muitos significou o aumento do número de matrículas em detrimento da qualidade da escola. Assim, apesar dos progressos, crianças de grupos marginalizados ainda enfrentam problemas, como o abandono escolar e/ou a dificuldade de acesso ao ensino médio.

Entre os mais vulneráveis encontram-se as crianças deficientes, as meninas de área rural, crianças trabalhadoras e membros de minorias etnolinguísticas (como os povos

¹ Em: <http://www.lo.unisal.br/direito/semidi2014/publicacoes/livro1/PabloJimenezSerranoeLeydeAparecidaRodriguesdosSantos.pdf>

indígenas). Os mais pobres encontram-se na pior situação, tendo até cinco vezes menos chance de completar a escola do que os ricos.

A LDBEN/1996 definiria os objetivos da educação brasileira enfatizando tanto a formação para o mercado quanto para a cidadania. Assim, por um lado, a nova lei seria tributária dos movimentos sociais de finais dos anos 80, em que prima o movimento de redemocratização e a participação de setores progressistas na reivindicação dos direitos sociais.

No entanto, Silva e Machado (1998) ressaltam a diferença entre os primeiros projetos encaminhados no final dos anos 80 e o texto final da Lei aprovado em dezembro de 1996. Isso explica-se pelo impacto da ação dos setores interessados em alinhar a LDBEN ao neoliberalismo que viria a se impor no Brasil dos anos 90.

A Educação Escolar Indígena

O aumento da oferta na educação indígena é produto da pressão permanente das organizações indígenas, assim como pela imposição pelas leis brasileiras desde a promulgação da Constituição Cidadã. Como já observado também na educação não-indígena, nota-se um avanço quantitativo na oferta da educação básica.

No entanto, tal expansão tem ocorrido sem a respectiva melhoria na qualidade e sem a especificidade que as comunidades indígenas reivindicam. Questões que abrangem desde a infra-estrutura ao material didático, quanto o assessoramento e o apoio técnico e pedagógico específicos para a formulação e a implementação de processos político-pedagógicos requeridos pelos povos indígenas, continuam exigindo respostas mais satisfatórias.

As leis subsequentes à Constituição que tratam da educação, como a LDBEN (Lei 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação pautada nas especificidades culturais dos diferentes povos. Grupioni (2006), destaca como principais conquistas:

- 1) o uso das línguas indígenas;
- 2) a valorização dos conhecimentos desses povos; e
- 3) a formação dos próprios indígenas como docentes em suas comunidades.

No que se refere aos direitos indígenas, a atual Constituição rompe com uma tradição da legislação brasileira, marcada pela postura integracionista fortemente presente na Ditadura Empresarial-Militar e no Estatuto do Índio (Lei nº 6001/73), que sempre procurou integrar os indígenas à “comunidade nacional”.

Com a nova Constituição, os indígenas não só deixaram de ser tutelados e considerados uma “espécie” em vias de extinção, como passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito de ser e de permanecer indígenas (Grupioni, 2006, p.57).

Neste contexto, entre os objetivos e metas previstos no Plano Nacional de Educação destacam-se:

- 1) a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental;
- 2) garantia de autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros; e
- 3) garantia da participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas.

Para que isso se realize, o Plano estabelece a necessidade de criação da categoria escola indígena para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue e sua regularização junto aos sistemas de ensino (Grupioni, 2006, 59).

As primeiras escolas em comunidades indígenas no Brasil surgiram no período colonial, correspondendo, em grande medida, à consolidação da própria colonização. A atividade escolar, de caráter eminentemente “civilizatório” assimilacionista, foi uma ferramenta fundamental de dominação dos nativos, invasão de suas terras, destruição de suas riquezas e extinção de suas culturas.

Vale ressaltar que a educação indígena no Brasil Colônia foi promovida por missionários, principalmente jesuítas, de maneira que, entre os séculos XVI e XVIII, é praticamente impossível separar a atividade escolar do processo de catequese (Luciano, 2006). Neste contexto, foram normalizados uma série de abusos e violências contra os povos e estudantes indígenas, como destaca Tukano (2015).

Esse panorama permaneceu praticamente inalterado até o início do século XX. Em 1910, foi criado um órgão especialmente dedicado à questão indígena: o Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Entre as suas atribuições, teremos a educação escolar indígena. No entanto, vale recordar que mesmo este órgão se tratava de mais um método de expansão do colonialismo interno e externo rumo ao interior do país.

Assim, tanto as escolas organizadas pelo SPI quanto as escolas missionárias espalhadas pelo país, passaram a ser os grandes instrumentos das políticas oficiais de assimilação, a assim chamada "incorporação" prevista em lei, em um processo de marcada negação à diferença cultural.

Como destaca Luciano (2006), os currículos dessas escolas eram uma reprodução dos das escolas rurais, combinando uma alfabetização rudimentar em português com atividades profissionalizantes. Porém, como enfatiza Faustino, essa política de assimilação foi contestada, havendo relatos que demonstram a resistência dos indígenas às políticas governamentais (Faustino, 2010).

Assim, até recentemente, havia uma postura generalizada de desconfiança dos indígenas em relação à escolarização, a qual era vista maioritariamente (e justificadamente) como um processo de aculturação. No entanto, esta situação está mudando e os povos indígenas vem considerando a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades, enquanto um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades e um possível canal de conquista da cidadania (Luciano, 2006).

Historicamente, Faustino (2010) destaca como a primeira escola para formação de professores bilíngues foi fundada no início da década de 1970, no Rio Grande do Sul. A metodologia alfabetizava os indígenas para se tornarem monitores e auxiliares dos missionários que, em sala de aula, faziam a alfabetização das crianças indígenas.

Neste contexto, o uso da língua materna se daria nas primeiras séries até se chegar ao domínio da escrita e da transposição para a língua nacional, colocando a língua materna dos grupos minoritários em segundo plano ou até mesmo rejeitando-a. O objetivo era inculcar a língua portuguesa, não respeitar as línguas nativas.

Somente a partir dos anos de 1990, sob orientação dos organismos internacionais como a UNESCO, foi reelaborada em todo o continente latino-americano a política de educação escolar para as minorias étnicas, levando-se em conta a interculturalidade e o bilinguismo (Faustino, 2010).

Faustino (2010) considera a tradicionalidade como uma das características marcantes da sociedade indígena. Garantindo o acesso de todos às técnicas e conhecimentos, permite uma participação praticamente irrestrita das crianças em quase todas as atividades diárias realizadas pelos adultos.

Há assim uma marcada valorização da educação informal, em que aprendizado acontece diariamente, com os pais, parentes e os mais velhos da aldeia. Como observa Faustino (2010), entre os membros de uma comunidade indígena não há um grupo responsável pela transmissão dos saberes, tendo-se o princípio de que “todos ensinam a todos”.

Neste sentido, é atribuído grande valor ao aprendizado não escolar, não formal, sendo essa educação tradicional de responsabilidade da comunidade e disseminada através da oralidade, da vivência de experiências imersas no cotidiano da comunidade, em que o aprendizado parece ocorrer mais pela observação e imitação.

Bergamaschi (2007) afirma como a cosmovisão xamânica Guarani considera a sociedade como um todo, em que a educação não se separa, espacial e temporalmente, das demais práticas:

A educação não se restringe à Opy e, tampouco, aos conhecimentos escolares. “Escola é toda a vida do Guarani”, disse André, quando perguntei se a Opy correspondia à escola. Mostram-se ambíguos em relação à instituição escolar que começa a ser implementada em algumas aldeias (...). Resistem em aderir à educação escolar, pois é uma possibilidade concreta de se exporem a um saber parcelado, fragmentado que, além de colocar o conhecimento ocidental como único, elege a escola como espaço e tempo únicos de educação (Bergamaschi, 2007, p. 199).

Figura 1 – Opy, a casa da vida



Fonte: <https://racismoambiental.net.br/2016/01/07/opy-a-casa-da-vida-guarani/> (2016)

Luciano (2006) ressalta, assim, a diferença entre os processos educativos tradicionais e aqueles da educação escolar oferecida pelo Estado brasileiro desde a colonização. Neste sentido o autor questiona: "...como ou até que ponto a escola conhece, respeita e valoriza na sua prática político-pedagógica esse tipo de ação pedagógica tradicional?..." (Luciano, 2006, 134).

A resposta é que infelizmente ainda prevalece a ignorância sobre as pedagogias indígenas, de maneira que a subordinação das mesmas leva a um enfraquecimento das culturas indígenas. Neste sentido, historicamente, nos projetos escolares para os indígenas, predominava uma visão etnocêntrica.

Nesta, pressupõe-se que os “índios” não tinham educação, porque não tinham os mesmos modelos educacionais ocidentais: "...Em outras palavras, a escola e a alfabetização entram em cena como sinônimos de educação, cultura e civilização, como se os índios não as tivessem..." (Luciano, 2006, 146).

Mesmo tendo sido uma imposição, primeiro colonizadora, logo do Estado brasileiro, a escola nas aldeias foi transformada historicamente pela ação de centenas de etnias e apresenta possibilidades para o protagonismo indígena, especialmente amparada pelo aparato legal que criou a Escola Específica e Diferenciada:

Embasada numa legislação própria, produto da participação organizada dos povos indígenas nessas últimas décadas, abre caminhos para a escola indígena que, processualmente, é assumida pelas aldeias e aponta possibilidades de práticas baseadas na cosmologia de cada povo. Observando atentamente a vida na aldeia e as atividades desenvolvidas na escola, aparece, aos poucos, a força criadora de outros modos do dizer e do fazer escolar (Bergamaschi, 2007, p. 199).

Figura 2 – Livro em língua Tikmu'un



Fonte: https://issuu.com/museudoindio/docs/livro_xokxop_maxakali (2015)

Neste processo, os povos indígenas vão incorporando a instituição escola. No entanto, persistem críticas aos processos pedagógicos adotados pela escola formal, entre as quais são algumas das mais importantes:

- 1) O modelo de ensino das escolas indígenas reproduz o sistema escolar da sociedade nacional.
- 2) Normalmente, as diretrizes, os objetivos, os currículos e os programas são inadequados à realidade das comunidades indígenas.
- 3) O material didático-pedagógico utilizado é insuficiente e inadequado, prejudicando as ações educativas. (LUCIANO, 2006, p. 134)

Ainda existe uma importante evasão escolar, cujos fatores influenciadores precisam ser melhor estudados. No entanto, autores como Faustino (2010) sugerem que a “aceitação” da instituição escolar ainda é recente e a que a mesma muitas vezes é vista apenas como um instrumento de mediação entre a cultura indígena e a sociedade dominante ou como uma forma de conseguir um emprego ou uma renda, o que frequentemente entra em contradição com o modo de vida indígena e seus ciclos de vida.

Luciano (2006) destaca alguns dos pressupostos que orientam a educação indígena hoje. Atualmente, um dos pressupostos básicos é o reconhecimento de que sempre houve educação indígena e que as pedagogias indígenas devem orientar a educação escolar indígena na atualidade.

Um segundo pressuposto, é de que a escola não é o único lugar de aprendizado, sendo apenas uma das possibilidades de organização de alguns tipos de conhecimentos. Os povos indígenas mantêm suas formas de educação tradicional, porém tais conhecimentos não são necessariamente incompatíveis com a escola moderna.

Um terceiro pressuposto inicial está ligado à avaliação de que a escola é hoje uma espécie de necessidade “pós-contato”, em que a escola um lugar onde a relação entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos científicos e tecnológicos deverão articular-se de forma equilibrada, além de ser uma possibilidade de facilitação do “diálogo intercultural” (Luciano, 2006).

Um último pressuposto é o da participação e a gestão direta da educação indígena pelos próprios povos indígenas do Brasil. Essa participação e auto-gestão tem por desafio a construção de uma política pública do Estado articulada com o movimento indígena, de maneira a garantir uma co-participação democrática na gestão educacional indígena (Luciano, 2006).

No entanto, essa busca pela escolarização e por novas oportunidades de vida tem provocado, em muitas comunidades indígenas do Brasil, o êxodo para as cidades, gerando o esquecimento da língua materna e de outros aspectos da cultura indígena por parte dos jovens estudantes (Luciano, 2006).

Bergamaschi enfatiza as possibilidades de um outro fazer escolar, em que os sentidos da escola vão-se constituindo em atos, ao se apropriarem os indígenas de um aparelho educativo que não nasceu no interior de suas antigas tradições, mas que, ao ser trazido para dentro da aldeia, é conferido de significados próprios. Os sentidos que atribuem à escola se constituem a partir de um modo próprio de colocar em prática determinados preceitos escolares e que, ao serem praticados na escola da aldeia, assumem outra conotação (Bergamaschi, 2007, p. 200).

No entanto, como ressalta Grupioni (2006), apesar da afirmação do discurso do direito à uma educação bilingue e intercultural, a realidade da educação escolar em muitas terras indígenas ainda é a de uma escola distante da comunidade, sem recursos pedagógicos, monolíngue em português, difundindo livros didáticos descontextualizados e incompreendidos por parte do professorado indígena em detrimento dos conhecimentos nativos.

Apesar deste quadro, Grupioni (2006) ressalta o protagonismo de professores e comunidades indígenas, sua persistência e determinação. Defende assim que somente a partir da apropriação da escola pelos indígenas seja nos aspectos pedagógicos quanto nos aspectos gerenciais, é que ela será de fato uma escola indígena.

Cabe ainda enfatizar que a apropriação dos aspectos gerenciais, ao estar subordinada ao aparato estatal e uma série de intrincadas burocracias, constitui um dos principais desafios para que os próprios povos indígenas possam definir com mais propriedade os rumos desejados para suas comunidades.

Considerações Finais

As leis subsequentes à Constituição que tratam da educação, como a LDBEN (Lei 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada: 1) pelo uso das línguas indígenas, 2) pela valorização dos conhecimentos desses povos e 3) pela formação dos próprios indígenas como docentes em suas comunidades.

No que se refere aos direitos indígenas, há uma tradição da legislação brasileira marcada pela postura integracionista que sempre procurou incorporar os indígenas à “comunidade nacional”. Com a nova Constituição, os indígenas não só deixaram de ser considerados uma espécie em vias de extinção, como passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural.

A valorização da diversidade cultural, o seu reconhecimento como direito humano e a criação de políticas específicas neste sentido têm uma história recente. Assim, até recentemente, a instituição escolar era uma ferramenta usada para a “civilização”/assimilação dos indígenas, visando ao abandono da língua indígena, das terras e à adoção exclusiva da língua oficial, bem como à inserção no mercado de trabalho. Porém, essa política é contestada pelas comunidades indígenas.

A tradicionalidade aparece como uma das características marcantes da sociedade indígena, na qual educação através da transmissão oral de saberes ancestrais de geração em geração, sendo o aprendizado construído principalmente por meio da observação e da experiência.

Há assim uma marcada valorização da educação informal, em que aprendizado acontece diariamente, com os pais, parentes e os mais velhos da aldeia, tendo-se o princípio de que a escola não é o único local de aprendizagem. É atribuído grande valor ao aprendizado não escolar, sendo essa educação tradicional de responsabilidade da comunidade e disseminada através da oralidade, de modo coletivo.

Neste sentido, é um desafio construir novos parâmetros para as escolas indígenas, os quais superem um modelo secular de sistema escolar que não contemplava as pedagogias e conhecimentos ancestrais das culturas tradicionais. Assim, uma das questões que se colocam é como implementar práticas educacionais coerentes com os projetos socioculturais indígenas, em oposição aos projetos globais e homogeneizantes de educação a serviço do mercado.

Mesmo tendo sido uma imposição, primeiro colonizadora, logo do Estado brasileiro, a escola nas aldeias foi transformada historicamente pela ação de centenas de

etnias e apresenta possibilidades para o protagonismo indígena. Infelizmente, esse protagonismo esbarra no subfinanciamento e sucateamento da educação pública herdada do neoliberalismo, especialmente aquela voltada tanto às comunidades tradicionais quanto dos pobres rurais e urbanos.

CITAÇÃO E REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, M. A. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a06v2772.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=579494&id=16434803&idBinario=16434817>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei No 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 dez. 2018.

FAUSTINO, R. C. Aprendizagem escolar entre indígenas Kaingang no Paraná: questões sobre língua, alfabetização e letramento. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 213-219, jul.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_indigena/aprendizagem_kaingang_indigenas.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2019.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622009000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 06 dez. 2018.

GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LUCIANO, G. S. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SERRANO, P. J.; SANTOS, L. A. R. **A Concretização do Direito à Educação como Condição para o Desenvolvimento Social**. Disponível em: <<http://www.lo.unisal.br/direito/semidi2014/publicacoes/livro1/PabloJimenezSerranoeLeydeAparecidaRodriguesdosSantos.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2018.

SILVA, C. S. B.; MACHADO, L. M. (Orgs.) **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

TUKANO, A. **Álvaro Tukano**. Rio de Janeiro: Coleção Tembetá, 2015.

Capítulo 21

AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS E INDÍGENAS SÃO RETRATOS DE RESISTÊNCIAS AO COLONIALISMO PORTUGUÊS? UM DEBATE HISTORIOGRÁFICO

Letícia Maria Torres Melo dos Santos, José Henrique Torres de Athayde, Yasmim Larissa Gonçalves dos Santos, Victória Lorrany Almeida Silva, Victória Lima Souza

Resumo: O artigo aborda a importância da religiosidade nas comunidades indígenas e africanas como formas de resistência ao processo colonial português. Com base na exploração das fontes históricas, destaca-se a influência religiosa desde os primórdios das civilizações até a contemporaneidade, evidenciando a luta dos líderes religiosos para preservar a identidade cultural e resistir às práticas coloniais e imperialistas. A análise de obras como "A Heresia dos Índios" de Ronaldo Vainfas (2022) revela a complexidade das crenças e rituais das comunidades indígenas, assim como sua adaptação e resistência diante das imposições europeias. Por fim, a reflexão sobre a religiosidade nessas tradições destaca a importância de reconhecer e respeitar a diversidade cultural e religiosa, rompendo com estereótipos e preconceitos para compreender o papel dos líderes religiosos como agentes de mobilização e resistência.

Palavras-chave: História e cultura indígena. História e cultura africana. História das religiões. Colonialismo

L. M. T. M. SANTOS () Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, PE, Brasil.
e-mail: leticiatorres1403@gmail.com

J. H. T. ATHAYDE (). Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, PE, Brasil.

Y. L. G. SANTOS (). Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, PE, Brasil.

V. L. A. SILVA (). Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, PE, Brasil.,

V. L. SOUZA (). Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, PE, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: "Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino", publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

As religiões desenvolvidas pelas comunidades indígenas e africanas, exaltam desde os primórdios das respectivas civilizações até a contemporaneidade, o extrato histórico das organizações e relações sociais, a manutenção da história, mas principalmente a propagação da cultura. Em consonância com as ideias apresentadas por Emmanuel Obiechina (1978), especialista em História e Literatura africana, podemos iniciar nosso artigo compreendendo sobre a magnitude da presença religiosa nestes grupos sociais, visto que

Não existe qualquer dimensão importante da experiência humana que não esteja ligada ao sobrenatural, ao sentimento popular religioso e à piedade [...]. Tudo isso constitui parte integrante da estrutura ideológica da sociedade tradicional e é essencial para uma interpretação exata da experiência no contexto social tradicional (E. Obiechina, 1978, p. 208).

Dessa forma, partindo da ideia central do autor de que todo conjunto de experiências humanas, os quais compõem uma sociedade, está ligado a uma experiência sobrenatural, ao sentimento popular religioso urge compreender como estão fundamentadas as religiões indígenas e africanas, para a partir deste ponto exemplificar sua importância.

Intrinsecamente relacionado, iniciaremos pela religiosidade indígena, ancorados em bibliografias que reúnem pesquisas mais recentes sobre a temática, que exprimem a importância de se conhecer sobre a religião dos povos originários brasileiros, mas que por vezes acaba sendo invisibilizada frente a outras religiões. Sob esta perspectiva, o professor Roque de Barros Laraia (2005) em seu artigo “As religiões indígenas: o caso tupi-guarani” reflete sobre a dualidade que acomete os indígenas, no sentido de que grande parte das religiões que possui um alto número de praticantes são conhecidas, porém, no caso dos indígenas ocorre a marginalização tanto na esfera popular, como na científica. O autor ainda destaca a precariedade de investimento em pesquisas na área, como também, a falta de pesquisadores interessados nesta vasta temática, o que gera algumas incompreensões do sistema religioso de algumas comunidades (Laraia, 2005, p.7).

O pequeno número de atuantes na área afeta diretamente a percepção da importância de se conhecer acerca da religiosidade indígena, visto que poucos trabalhos acabam circulando no meio acadêmico e com isso não são exportados para o Ensino Básico, dificultando que o grande público presente no Ensino Básico conheça, aprenda e defenda a integridade e valor das religiões de matriz indígena.

Nesse âmbito, a importância das religiões indígena e da africana também, como veremos mais à frente, se constitui por representar a diversidade de estruturas sociais que diferem muito das que conhecemos atualmente. Com isso, para conhecer, estudar ou pesquisar essas religiões, devemos observá-las a partir de uma lógica diferente da nossa. (Laraia, 2005, p.12) A motivação relacionada à necessidade de um outro olhar é expressa também no artigo “Tradições religiosas indígenas e afro-brasileiras”, de autoria da Equipe Pedagógica da ASSINTEC (Associação Inter-Religiosa de Educação) composta por Borres Guilouski, Diná Raquel Daudt da Costa e Emerli Schlogl, que nos apresentam que as religiões de matriz indígena e africana fazem suas respectivas comunidades reverem conceitos e propagar a cultura e sabedoria (Costa, Guilouski, Schlogl, 2007, p.3).

Ademais, destacamos que é possível conhecer a realidade da história do Brasil de uma perspectiva não eurocêntrica tendo como base o estudo sobre as duas religiões mencionadas, visto que estas foram bastante atuantes e desempenharam papéis de destaque na união e luta até os dias de hoje das comunidades indígena e africana. Em pesquisas realizadas sobre a atuação social destas religiões, percebemos que algumas

comunidades indígenas atuam no resgate e preservação da cultura, as comunidades do *Aweti, Kalapalo, Kamaiurá, Kuikuro, Matipu, Mehinaki, Nahukuá, Trumai, Wauja e Yawalapiti*, todas componentes das comunidades indígenas do *Xingu*. (Costa, Guilouski, Schlogl, 2007, p.4).

A partir da memória preservada pelas comunidades indígenas, obtivemos alguns dados interessantes acerca do funcionamento religioso destas. Em que, apesar da variedade linguística, as comunidades compartilham muitas visões religiosas em comum como rede de trocas, casamentos e rituais interaldeias. Isto marca uma característica importante da religiosidade indígena, que demarca sociedades solidárias que difundem princípios de solidariedade, partilha e generosidade. (Costa, Guilouski, Schlogl, 2007, p.4).

A Equipe pedagógica da ASSINTEC apresentou-nos que todas as religiões indígenas possuem seus mitos fundantes que são transmitidos oralmente e praticados nos ritos. Quanto a estrutura religiosa, esta é bem sólida, elaborada e permite o equilíbrio do homem com o meio intra e extra psíquico, é forte a harmonia com a Mãe Terra visto que esta é considerada a condição básica para a sua existência (Costa, Guilouski, Schlogl, 2007, p.5).

Em prosseguimento ao debate historiográfico presente neste artigo, analisaremos a religiosidade nas comunidades africanas e apresentaremos os determinantes de sua importância. A religiosidade africana, impactou diretamente na construção do Brasil, porém a religião que se fundamentou aqui tem origem nas práticas religiosas desenvolvidas por diferentes grupos étnicos de toda grande extensão do continente africano.

Diante disso, Kofi Asare Opoku (2010) em seu artigo denominado “A religião na África durante a época colonial”, apresenta-nos características interessantes das sociedades africanas e como estas impactam diretamente na relação com a religiosidade, pois

[...]o modo de viver dos povos africanos dava à religião tradicional um caráter global, no contexto da cultura de onde se tinha originado. Estava baseada em uma visão particular de mundo, que não incluía somente a percepção do sobrenatural, mas também a compreensão da natureza do universo, dos seres humanos e do seu lugar no mundo, assim como a compreensão da natureza de Deus, cujo o nome variava de uma região para outra (Opoku, 2010, p.592).

Pode-se inferir, que assim como na religiosidade indígena, a africana possuía também uma visão particular de mundo, e que para compreender acerca desta é necessário se desprender de visões eurocêntricas.

Opoku (2010) apresenta que as religiões africanas promoviam uma união dos homens a poderes invisíveis para que fossem estabelecidas relações com as potências extra-humanas. Algumas características principais eram a solidez, estabilidade e coesão, pois ajudava a sociedade a compreender os acontecimentos e se libertar de dúvidas, angústias e sentimento de culpa. (Opoku, 2010, p. 593). Subsumido a este contexto, a Equipe Pedagógica da ASSINTEC se propõe no artigo mencionado a apresentar as principais etnias religiosas africanas e suas práticas religiosas, a exemplo dos sudaneses convertidos ao islamismo, contato que gerou uma experiência sincrética de modo que os sudaneses mantinham seus talismãs com versos do alcorão, porém não aceitaram o culto de veneração a imagens. (Costa, Guilouski, Schlogl, 2007, p.5).

No momento em que os africanos são trazidos forçadamente para o Brasil no regime de escravização, começam a surgir derivações afro-brasileiras de religiosidades vivenciadas anteriormente em seus respectivos territórios. Por meio das pesquisas desenvolvidas, identificamos o surgimento do Candomblé, na Bahia; Umbanda, em

grande parte dos estados brasileiros; Xangô, no Recife; Xambá e Catimbó, em estados do Nordeste; Tambor de Mina, no Maranhão; Omolocô, no Rio de Janeiro; Batuque, no Pará e Estados do Sul.

Estas compartilham semelhanças, segundo levantamento feito pelos autores da ASSINTEC, como o predomínio de uma cosmovisão sistêmica ou orgânica do mundo; não possuem uma divisão clara entre matéria e espírito. Em sua maioria os Orixás são os poderes cósmicos que desempenham papéis decisivos. O texto sagrado é transmitido pela oralidade por meio de mitos, lendas, contos, danças, provérbios, adivinhações e ritos que perpetuam e explicam as crenças e tradições. (Costa, Guilouski, Schlogl, 2007, p.5).

No que tange a crença no ser supremo, para as religiões de matriz africana o ser supremo e criador do mundo é nomeado de *Olorum* ou *Olodumaré*, nas línguas iorubá; *Mawu*, em Fon; *Zambi ou Zambi-anpongo*, em Banto. É importante destacar que está é uma religião monoteísta, visto que a religião Nagô apresenta a existência de um Deus supremo, *Olorum*. Há também, a figura dos *Orixás* que seriam auxiliares de *Olorum* os quais se relacionam com as forças na natureza e ancestrais divinizados, os mais conhecidos são: *Odudua* (a terra mãe), *Exú* (intermediário entre os *Orixás* e adeptos), *Ogum* (*Orixá* da guerra, metais e armas), *Okô* (*Orixá* das plantas cultivadas), *Oxóssi* (*Orixá* protetor das matas e dos animais), *Ossaê* (*Orixá* das plantas medicinais e as utilizadas em cerimônias e rituais), *Xangô* (*Orixás* das tempestades e da justiça), *Oxum* (*Orixá* feminino da água doce), *Iemanjá* (*Orixá* feminina das águas salgadas), *Ibeji* (*Orixá* gêmeos, protetores das crianças), *Iansã* (*Orixá* feminino), *Oxumaré* (*Orixá* serpente), *Ogum Edê* (*Orixá* da sexualidade) e *Ifá* (*Orixá* do conhecimento oculto e da sabedoria).

Com isso, conhecido a importância e funcionamento das religiões indígenas e africana, urge nos debruçarmos acerca dos caminhos que por meio de um debate historiográfico nos ajudará a responder à questão principal: As religiões de matrizes africanas e indígenas se enquadram como retratos de resistências ao processo colonial português e suas reconfigurações?

DESENVOLVIMENTO

A diversidade da religião indígena antes da colonização.

Ao estudarmos as religiosidades indígenas, podemos contar com uma documentação do século XVI que começa a ser produzida especialmente a partir de 1530, quando o rei D. João III decide povoar e explorar as terras americanas nas quais os portugueses aportaram. Esta documentação constitui importante fonte histórica para entendermos as crenças e os comportamentos religiosos ameríndios quando dos primeiros contatos com os europeus. Para tratar de períodos anteriores ao do início da colonização, seria necessário recorrer às fontes arqueológicas.

Em sua obra “A Heresia dos Índios”, o historiador Ronaldo Vainfas (2022) recorre a quatro cronistas para examinar a religiosidade tupinambá, são eles: Manoel da Nóbrega, sacerdote chefe da primeira missão jesuítica ao Brasil; André Thevet, frade e historiógrafo francês; o arcabuzeiro alemão Hans Staden, prisioneiro dos tupinambás durante 10 meses em 1554 e, por fim, Jean de Léry, missionário calvinista que presenciou ritos tupinambás no Rio de Janeiro.

Estes autores do século XVI manifestam seu interesse em conhecer as práticas religiosas indígenas e informá-las ao restante do mundo, mas não sem imprimir seus conceitos cristãos nas observações que fazem. Esta é, portanto, a razão para o cuidado e a cautela necessária no trabalho com crônicas deixadas por viajantes europeus. Com frequência, os textos apresentam condenações às crenças religiosas dos povos nativos, ao

mesmo tempo em que, contraditoriamente, negam a existência de uma fé índia. Decifrar os relatos colonizadores para extrair as informações sobre aspectos das religiões indígenas torna-se, desta maneira, uma tarefa espinhosa, mas possível dentro de certos limites, quando se toma os cuidados metodológicos necessários.

Vainfas (2022) aborda, especialmente no segundo capítulo do livro, as santidades tupis-guaranis ainda no século XVI, quando se iniciava as influências cristãs nas formas de organização das vidas dos nativos. O próprio termo santidade é uma nomenclatura europeia que serve tanto para os rituais, quanto para toda religião em si e para descrever a influência dos caraíbas e pajés. Nos textos dos cronistas que optaram por este termo, elas também ganham conotação negativa, significando “embuste”, “engano” ou “práticas diabólicas”.

Os caraíbas descritos por estes autores eram figuras de autoridade itinerantes que, dentro de uma certa periodicidade, visitavam todos os assentamentos indígenas em uma determinada região. Eles poderiam aparecer sozinhos ou em grupos, mas em todas as ocasiões, eram recebidos sempre com grande respeito e cerimônias. (Vainfas, 2022, p.67) Assim como os pajés, caraíbas eram curandeiros, mas mais do que isso, portavam a capacidade de se comunicar com os espíritos da Terra sem Mal e de trazer profecias para os povos visitados. Possivelmente, eram vistos como encarnações de heróis míticos do passado e já nasceriam deuses.

Para se comunicar com o mundo espiritual, os caraíbas traziam consigo cabaças esculpidas para se assemelharem a cabeças humanas. Eram adornadas de pinturas e plumas e, assim como o caraíba, recebiam um tratamento reverente e ofertas de alimentos. (Vainfas, 2022, p.71) As cabaças eram preenchidas com sementes, pedras ou areia, e ressoavam como chocalhos. Eram chamadas de maracás e o caraíba era capaz de interpretar seu som como uma comunicação com os espíritos. Diante disso, percebe-se a prática de idolatria dos maracás, revelando um aspecto que vai além de um mero instrumento musical marcador de ritmo de dança.

Ao chegar no assentamento, o caraíba é conduzido a uma cabana específica, onde ele se isola com os homens e, utilizando o fumo do tabaco, realiza um ritual com os maracás trazidos por eles. (Vainfas, 2022, p.69) Estes outros maracás, então, adquirem a capacidade de comunicação espiritual, são fincados no chão e também passam a receber as oferendas de alimentos. Todo o grupo indígena participava das cerimônias que se iniciavam dias antes da chegada do caraíba. As mulheres e crianças participavam do transe guiado pelo líder espiritual, manifestando vocalizações, deitando-se no chão e contorcendo-se durante o contato com os espíritos. Estes seres chegavam da Terra sem Mal, onde habitavam os ancestrais, para incitar a população a buscar por tal lugar prometido.

A Terra sem Mal seria um lugar físico, existente neste plano e que poderia ser encontrado se os indígenas migrassem em sua procura. Lá não haveria necessidade trabalhar na terra, porque o alimento brotaria espontaneamente e as setas caçavam os animais nas florestas sem que um ser humano precisasse dispará-la. Lá a juventude seria eterna e as pessoas que já haviam envelhecido voltariam a ser jovens, todos estariam livres de sofrimentos, especialmente daqueles impostos pelos colonizadores. Os que chegassem a tal terra também receberiam forças para derrotar seus inimigos e isto demonstra uma faceta importante da religiosidade tupinambá. (Vainfas, 2022, p.128) A belicosidade e a valentia eram estimuladas pelos caraíbas, pois apenas desta maneira um grupo conseguiria encontrar a Terra sem Mal.

As buscas por este lugar perfeito e sagrado incitariam as migrações tupinambás do interior para o litoral, no final do século XV, e de volta para os “sertões” diante da destruição causada pela colonização. Perseguições, massacres e epidemias constituíam a

evidência necessária de que o litoral havia se tornado a “Terra dos Males Sem Fim”, nos termos do antropólogo Alfred Métraux. Por isso, como defendido por Vainfas (2022), não é possível desassociar completamente as práticas religiosas indígenas que observamos nas crônicas, de suas relações com os colonizadores. As migrações indígenas de fato possuíam essa característica de profetismo e busca por um paraíso terrestre, mas não estavam livres das influências políticas dos governos gerais naquele período.

Quando nos direcionamos para habitantes nativos mais ao norte, como os *Tenetebara* (Guajajara) e os *Krikati*, percebemos mitos de origem da humanidade e de como o mundo era diferente em tempos passados, quando humanos e natureza se comunicavam diretamente. Os portugueses, erroneamente, observaram alguns grupos referenciarem *Tupã* como uma entidade responsável pelas chuvas, o que fazia com que ele habitasse os céus e, a isso, atribuíram sua visão cristã de que *Tupã* seria um deus superior e que governava de forma absoluta o mundo. Essa cristianização das crenças indígenas desconsidera a relação próxima que eles tinham com os espíritos dos heróis culturais, dos mortos e dos animais.

O entendimento europeu de que os indígenas não possuíam fé estava baseado na ausência de templos, orações, calendários litúrgicos e outras características da religiosidade ocidental e branca. Removia-se da equação a ritualização da própria vida, que compunha a essência da manifestação religiosa de vários grupos indígenas, especificamente aqui citando os *Tenetebara* e os *Krikati* (Barros; Zannoni, 2008). É nos momentos de liminaridade, como nascimentos, puberdade, menarca, que os ritos e regras espirituais mais se faziam necessários para estas pessoas. O descumprimento das instruções dos pajés resultaria, por exemplo, na dominação pelos espíritos dos animais, causadores de doenças nos seres humanos.

Podemos observar que a religiosidade indígena não era, e ainda hoje não é, uma estrutura monolítica. A diversidade religiosa do presente ecoa as diferenças de um passado pré-colonial, em que povos, com diversas compreensões sobre a origem e o propósito humano, conseguiam convergir em práticas ritualísticas que envolviam vários grupos de uma mesma área. Esses rituais de guerras de vingança, antropofagia, cerimônias para caraíbas e profetismo proporcionavam coesão aos grupos e mantinham as dinâmicas de trocas culturais desde antes do contato com os colonizadores. Assim, por meio da religiosidade, percebemos que o mundo indígena no território que um dia viria a ser o Brasil, não era estático, mas encontrava-se em mudança e movimento.

A diversidade da religião africana antes da colonização.

Em consonância aos conhecimentos apresentados no presente artigo, destacamos mais uma vez a importância da tradição oral para as comunidades africanas na constituição e perpetuação de sua história, cultura e religiosidade. Devido a dimensão desta ferramenta de perpetuação de saberes é necessário compreender como se fundamentava a tradição oral nas civilizações africanas antes da invasão europeia aos territórios africanos e início do tráfico de escravizados.

Para tal, o autor J. Vansina (2010) em seu artigo “A Tradição Oral e sua Metodologia” discute o conceito de civilização oral no contexto das sociedades africanas, enfatizando o seu significado e complexidade para além da mera ausência de escrita. A civilização oral, conforme descrita por Vansina (2010), é uma atitude profundamente enraizada em relação à realidade, onde a fala não é apenas um meio de comunicação diária, mas também um veículo para preservar a sabedoria ancestral e uma ferramenta poderosa para criar coisas através da sua natureza mística. Isto é evidente em várias

civilizações africanas, como a *Dogon*, onde o nome e a coisa estão inextricavelmente ligados, e “dizer” e “fazer” estão interligados em rituais.

Vansina (2010) destaca ainda os desafios enfrentados pelos historiadores ao lidar com a civilização oral devido à sua natureza verbal e transmitida oralmente, que difere significativamente das fontes escritas. A fluidez das tradições orais necessita de uma abordagem diferente, exigindo que os historiadores retornem repetidamente à fonte e se envolvam numa análise mais lenta e reflexiva. Esta abordagem permite aos historiadores compreender a representação coletiva e a memória de uma sociedade, bem como a intrincada relação entre a tradição oral e o ambiente social e cultural em que ela existe. Vansina (2010) sublinha a importância de compreender os modos de pensar nas sociedades orais antes de interpretar as suas tradições, uma vez que estas tradições não são apenas registros históricos, mas também expressões de uma visão de mundo única.

Com isso, o autor descreve a natureza da tradição oral como uma forma de testemunho que é transmitida verbalmente de uma geração para outra. Caracteriza-se pelo verbalismo e pela sua forma de transmissão, que difere das fontes escritas. O autor observa que não é fácil encontrar uma definição que dê conta de todos os aspectos da tradição oral, mas sugere que uma definição possível poderia ser: todas as declarações feitas por uma pessoa sobre uma mesma sequência de eventos passados, desde que a pessoa não adquiriu novas informações sobre os seguintes eventos (Vansina, 2010, p.140).

É imprescindível abordar acerca dos primórdios das religiões africanas e não mencionar a civilização egípcia, segundo o autor J. Yoyotte (2010) em sua obra “O Egito Faraônico: sociedade, economia e cultura”, a religião no Egito faraônico era extremamente importante e influente na sociedade, permeando todos os aspectos da vida dos egípcios. A religião egípcia era caracterizada por fortes especificidades, com um sacerdócio que guardava cuidadosamente os segredos que regiam a vida da nação. Apesar disso, a religião egípcia também era acolhedora, incorporando divindades de outras regiões e culturas, como as sírio-palestinas e núbias, e adaptando-as ao seu panteão. Além disso, a religião egípcia era central na visão de mundo dos súditos do faraó, que viam a terra egípcia como o mundo organizado em contraste com o mundo exterior, representado por povos estrangeiros e regiões caóticas. Estes desempenhavam um papel fundamental na manutenção da ordem e da harmonia cósmica, sendo essencial para a estabilidade e prosperidade do reino.

Diante deste contexto, Nagm - El - Din Mohamed Sherif (2010) em sua obra “A Núbia antes de Napata (3100 a 750 antes da Era Cristã)” aborda sobre a influência da religião desenvolvida pelos egípcios na Núbia durante o período do Novo Império. Quando um líder núbio se converteu à religião egípcia e adotou as suas práticas, a população local fez o mesmo. Isto levou à completa egipcianização da Núbia, com os núbios adotando a religião egípcia, adorando deuses egípcios e substituindo seus antigos costumes funerários por rituais egípcios.

Outras religiões foram se fundamentando no território africano, Mohammed El Fasi, Ivan Hrbk (2010) e Enrico Cerulli (2010), em suas obras “O advento do Islã e a ascensão do Império Mulçumano” e “As relações da Etiópia com o mundo mulçumano”, estes discutem a religião islâmica em África, destacando o seu surgimento, expansão e evolução. Nos primeiros estágios, a sociedade árabe era politeísta, adorando várias divindades associadas a elementos naturais, corpos celestes ou locais sagrados. O ser supremo era Alá, mas ele não era objeto de nenhum culto. A Caaba em Meca abrigava representações de algumas dessas divindades.

O advento do Islão trouxe mudanças significativas nas práticas religiosas e nas estruturas sociais. O Profeta Muhammad introduziu uma fé monoteísta, enfatizando

igualdade, justiça e conduta moral. O Alcorão, o livro sagrado do Islã, e o *Hadith*, os ditos e ações do Profeta, tornaram-se a base da lei islâmica. A religião promoveu princípios de igualdade entre homens e mulheres, bondade para com os escravos e a importância da educação.

À medida que o Islã se expandiu para além da Península Arábica, encontrou diversas condições econômicas e sociais nos territórios conquistados. Isto levou ao desenvolvimento de duas fontes adicionais de lei islâmica: consenso (*ijma*) e raciocínio analógico (*qiyas*). Estas fontes suplementares ajudaram a abordar casos e questões específicas que não foram explicitamente abordadas no Alcorão ou no Hadith. A difusão do Islã na África, particularmente nas regiões orientais, foi influenciada por transformações históricas na Pérsia, na Arábia e nos países vizinhos. O crescimento da religião teve um impacto profundo em vários aspectos das sociedades africanas, incluindo cultura, política e comércio. (Fasi, Hrbk,2010, p.46)

Quanto ao contexto religioso da África antes da colonização, o texto debate a relação entre o Cristianismo e o Islã na Etiópia durante o período inicial do Islã. Menciona que houve várias interações entre a comunidade islâmica recém-formada e o reino etíope, incluindo o envio de cartas do profeta Maomé ao rei etíope (*Negus*) convidando-o a converter-se ao Islã. Houve também casos de muçulmanos que procuraram refúgio na Etiópia, como Ja'far ibn Abi Talib, que fugiu de Meca com outros muçulmanos para escapar da hostilidade da tribo *Quraish*. Além disso, o texto destaca o papel de Bilal, um escravo etíope que se converteu ao Islã e se tornou um companheiro próximo do profeta Maomé. Seu nome está associado a vários termos religiosos em árabe, alguns dos quais têm raízes etimológicas em *Ge'ez*, a língua litúrgica etíope. (Fasi, Hrbk,2010, p.53)

Em suma, conseguimos admitir a existência de interações entre o Cristianismo e o Islã na Etiópia, destacando casos de intolerância religiosa, procura de refúgio e conflito entre as duas comunidades.

Resgatando o texto mencionado na introdução do artigo, é possível compreender detalhes importantes sobre como era fundamentada a religiosidade africana às vésperas do domínio colonial, a partir da obra “A religião na África durante a época colonial” de Kofi Asare Opoku (2010), em que o autor aborda que a religião africana estava profundamente entrelaçada com o tecido cultural do continente. A religião tradicional africana era um aspecto holístico e abrangente da vida, influenciando todas as dimensões significativas da experiência humana. Centrava-se em torno de uma visão de mundo única, que incluía percepções do sobrenatural, da natureza do universo, dos papéis humanos e dos atributos de uma divindade frequentemente chamada de Deus, cujo nome variava entre as regiões. Esta divindade, normalmente vista como um espírito sem representação física, foi considerada a criadora e sustentadora do mundo, incorporando qualidades como poder, justiça, benevolência e eternidade.

A religião tradicional africana não tratava apenas do sobrenatural; também abrangia a compreensão da natureza dos humanos e de seu lugar no mundo. Acreditava-se que divindades e entidades espirituais governavam a vida e a morte, e pensava-se que os humanos eram responsáveis perante elas por suas ações. Várias práticas espirituais, como rituais, tabus e veneração dos ancestrais, eram parte integrante desta visão de mundo. Além disso, existiam variações regionais nas práticas religiosas, a exemplo da veneração de *Mwari* na Rodésia do Sul (atual Zimbabué) e das sociedades secretas como o Poro na Serra Leoa e outras regiões.

A era colonial trouxe novos desafios e adaptações à religião tradicional africana. A chegada do Cristianismo e do Islã, acompanhada a imposição da administração colonial, perturbou as estruturas religiosas e sociais existentes. Algumas sociedades africanas abraçaram voluntariamente o cristianismo, especialmente grupos

marginalizados como os leprosos e aqueles condenados ao ostracismo devido a tabus sociais. Estes grupos encontraram consolo nos ensinamentos cristãos de igualdade e fraternidade. No entanto, os líderes religiosos tradicionais, como os curandeiros e figuras culturalmente significativas, continuaram a desempenhar um papel crucial na preservação dos valores e conhecimentos culturais africanos, apesar de enfrentarem perseguição e ostracismo durante o período colonial. (Cerulli, 2010, p. 681)

Em suma, a religião tradicional africana estava profundamente entrelaçada com a cultura das sociedades africanas, abrangendo todos os aspectos da vida e proporcionando uma visão de mundo unificada. Foi baseado em uma compreensão particular do universo, da humanidade e do papel dos humanos dentro dele. A concepção de Deus variava regionalmente, mas Deus era geralmente percebido como um espírito sem representação física, responsável pela criação e governo do mundo. A religião era dinâmica, com novas divindades e crenças sendo acrescentadas ao longo das gerações. A religião tradicional desempenhou um papel crucial na manutenção da coesão social e na ajuda aos indivíduos na compreensão e navegação no seu mundo.

O processo de manutenção da religião indígena no período de construção do Brasil

Para se pensar sociedades indígenas, como já apresentado anteriormente, deve-se observar as mesmas a partir de perspectivas que busquem “fugir” de dualidades que durante tantos anos foram associadas a essas. Esse olhar que as coloca em dois polos, ou de bravos guerreiros resistentes ou de passivos ao processo de colonização diante do suposto acatamento de uma superioridade cultura e bélica, na realidade foi um discurso idealizado e propagado pela lógica colonial que visava, e ainda na atualidade busca, silenciar os protagonismos e existências dessas comunidades como formas de que suas figuras fossem apenas associadas a um passado distante que se perdeu ao longo dos anos, tendo sido absorvidos a essa suposta “sociedade igualitária brasileira”.

Na realidade, esse suposto mito igualitário se esfacela a cada ano, já que são muitos os casos de negações e silenciamentos das pluralidades e influências indígenas nos cenários socioculturais brasileiros. Reflexos ilustres e contemporâneos, a tardia criação de uma autarquia federal, apenas na segunda década do século XXI, que teve como centro de sua idealização e articulação viabilizar administrativamente as pautas indígenas do Brasil, o Ministério dos Povos Indígenas (2023), além da primeira liderança indígena nomeada como autoridade da FUNAI (Fundação Nacional dos Povos Indígenas) (1967), Joenia Wapichana, mulher indígena de etnia Wapixana.

O mito da nomeada “Democracia Racial” propagada por tantos discursos, e pesquisadores, na realidade é bastante perigoso. Ao disseminar uma ideia de formação do ser brasileiro a partir da junção de 3 sociedades, na realidade se nega as pluralidades e singularidades das mesmas. E como consequência, privilegiando aquela que, entre as três, é considerada o cerne formador do “Ser Civilizado”, ou seja, esse discurso para além de utópico, e não no sentido positivo do termo, é dependendo de quem o emprega uma forma de reproduzir preconceitos que silenciam cada vez mais as diferentes sociedades que foram protagonistas de lutas e resistências ao longo da história nacional, que tiveram de desenvolver diferentes formas de resistir às violências físicas, sociais e religiosas, para manter suas existências e singularidades vivas mesmo diante de tantos ataques. Essas sociedades que enxergaram durante anos, suas falas serem negadas ou tidas como “menos importante” diante da formação nacional, lutam cotidianamente para que as lutas e vidas de seus antepassados sejam vistas como protagonistas das diferentes mudanças e decisões que fizeram parte de suas realidades, na qual

A ideia de que os grupos indígenas e suas culturas, longe de estarem congelados, transformaram-se através da dinâmica de suas

relações sociais, em processos históricos que não necessariamente os conduzem ao desaparecimento, permite repensar a trajetória histórica de inúmeros povos que, por muito tempo foram considerados misturados e extintos (Almeida, 2010, p.23).

O discurso acima reforça o debate sobre como essa visão que buscava silenciar as comunidades indígenas, associando os mesmos a seres apenas ligados ao passado, não está ligado a falta de referências bibliográficas ou outras fontes de pesquisa, mas sim aos olhares que foram transmitidos sobre essas sociedades que negava suas resistências e protagonismos. Que podava suas existências ao tão conhecido discurso de Pero Vaz de Caminha no século XVI, inocentes gentis que precisavam de um salvador distante que os ensinasse a verdade e os instruisse ao caminho de uma suposta fé verdadeira. Ou seja, os colocava como objetos a serem associados e aglutinados, em que suas singularidades não eram respeitadas, pois na realidade não as tinham e necessitavam de salvação.

Feita essa reflexão inicial, a religião, temática anteriormente apresentada, é algo que foi utilizada como forma de resistir ao processo de colonização e violências enfrentadas por comunidades indígenas. É importante reforçar que, essa suposta inexistência de expressões que na atualidade podem ser classificadas como práticas ligadas a religiosidade, foi mais uma forma de negar as particularidades de comunidades indígenas as colocando quase como tábulas rasas a espera dos ensinamentos verdadeiros que apenas seriam conquistados através dos preceitos religiosos católicos. A questão é que no período colonial, ou seja, após esse processo de mescla de contatos, isso porque não se foram apenas relações duais que foram estabelecidas entre os colonizadores europeus e os Indígenas, mas sim alguns acordos que trouxeram benefícios para ambos os lados, em alguns momentos também ocorreram, elementos religiosos católicos foram aglutinados por comunidades indígenas em um processo que pode ser nomeado como sincrético. Como por exemplo, a já mencionada crença Tupi da “Terra sem Mal” refletida por pesquisadores como Ronaldo Vainfas (2022):

Espaço e tempo sagrado, a Terra sem Mal narrada nos cânticos Tupis exprimia o começo e o fim, que se sucediam a ponto de se converter em eternidade. O triunfo da santidade significava, assim, para os índios, o momento em que todos haveriam de “voar ao céu”, a chegada ao lugar onde não faltariam “mantimentos ou víveres”, “comeres e beberes” (Vainfas, 2022, p.128).

A Terra sem Mal dos Tupis, era algo bastante particular dessas comunidades e poderia, para aqueles que leem suas descrições, ser quase o Paraíso da religiosidade católica. A questão é, diferente do catolicismo, não eram os ensinamentos da Igreja que auxiliariam o fiel a alcançar o Éden. Como mencionado anteriormente, existia na ritualística tupi as figuras dos “Caraíbas”, que seriam essas expressões religiosas que disseminavam essa religiosidade e seus rituais e costumavam ser regados a danças, cantos e bebidas. Estabelecendo um breve parênteses, essas características apesar de criticadas pelos representantes Jesuítas do período, parecem ter sido incorporadas ao longo do tempo as tradições religiosas cristãs, isso porque essas expressões de rituais religiosos regados a cantos e danças podem ser enxergados na atualidade em procissões que ocorrem em diferentes regiões do país e são feitas como formas de homenagear e venerar figuras se santidades da religião católicas. Feita essa breve reflexão, algo interessante de ser analisado é que essas relações podem ser interpretadas como formas de resistir ao processo de colonização, com isso manter viva e resistente suas histórias e pensamentos. Esses que tantas vezes lhes foram negados, chamados de idólatras pelos europeus, isso estava ligado ao olhar etnocêntrico que marcava o processo colonizador no que hoje conhecemos como Brasil.

A Santidade de Jaguaripe foi uma das mais conhecidas no período colonial, marcada por singularidades a mesma teve como um de seus “protetores” um senhor de engenho. Pensar nisso parece algo bastante improvável, mas em relações marcadas por interesses é possível. Desenvolvida na região do interior baiano, começa a atrair cada vez mais adeptos que além de negarem os preceitos católicos impostos fugiam das explorações vivenciadas nas fazendas da região. Como forma de deter o crescimento da santidade, um conhecido senhor de engenho da região, Fernão Cabral, atrai a mesma para suas terras, inicialmente com o apoio do então administrador colonial Teles Barreto. Contudo, ao longo do tempo, ao invés de destruir a mesma, Cabral permite que ela continue se desenvolvendo e atraindo cada vez mais adeptos de outras regiões e fazendas. (Vainfas, 2022, p.114)

Alguns interesses poderiam ter feito o mesmo, ter uma atitude de tolerância diante da Santidade, entre eles o de atrair mais trabalhadores para sua propriedade, fazendo com que o mesmo se tornasse o mais poderoso e influente senhor de engenho da região (Vainfas, 2022, p.117). Uma questão é, a Santidade era uma forma de resistir, ao trazer elementos da cultura *Tupi* e algumas mesclas das influências católicas a mesma era uma forma de manter suas crenças, mesmo diante das violências impositivas europeias que iam desde processo de catequização forçada a negação de suas realidades simbólicas. O processo de catequização, era ainda mais ativo quando realizado com as crianças, como era utilizado pelos Jesuítas, porque os mesmos associavam elementos dos credos indígenas com a religiosidade católica como forma de cristianizar essas sociedades através dos grupos mais suscetíveis as influências, como ressaltado por Emiliano Unzer Macedo (2008):

No contexto da época os portugueses não chegaram ao Brasil para impor sua religião sobre uma nulidade sócio-cultural. Indígenas aqui durante séculos consolidaram suas crenças e práticas. Pajelanças e rituais de cura fazem parte da ordem regular. Missionários jesuítas levaram em consideração tal existência anterior e procuraram incorporar elementos culturais indígenas visando a uma maior catequização (Macedo, 2008, p. 16).

A reflexão acima reforça que os indígenas não foram seres nulos diante dos processos de transformações e resistência de suas religiosidades com a invasão Europeia. Ao longo dos anos e com o passar dos períodos que marcam a história brasileira, como Império e República, essas sociedades mantiveram-se ativas na luta para que seus direitos fossem reconhecidos e tivessem voz diante das decisões que eram relacionadas ao seu Bem Viver. A atual constituição republicana tem partes dedicadas ao respeito às multiplicidades e singularidades das comunidades indígenas e reforça o papel do Estado como defensor e garantidor disso. Essas perspectivas não indica que a organização política nacional ampliou a sua visão acerca da importância dessas comunidades, mas sim, porque as comunidades indígenas lutaram e fizeram com que suas vozes fossem escutadas. Os mesmos fizeram suas necessidades entrarem como pauta de Estado, para que suas crenças e culturas fossem respeitadas e entendidas como parte dessa diversidade religiosa e cultural presente no território nacional.

A necessidade de adaptação a novas realidades foi marcante no cotidiano de comunidades indígenas, mas como foi mostrado ao longo dessa reflexão, o discurso que coloca essas sociedades como nulas em noções religiosas e culturais e que apenas teriam tido contato com essas após a invasão colonizadora, além de representar uma posição depreciativa, é uma forma de silenciar as diversidades dessas comunidades e isso pode ser visto de diferentes formas, entre elas o fato de que para realizar o processo de catequização os jesuítas tiveram que adaptar-se às religiosidades das comunidades

indígenas com adaptações de elementos católicos as divindades indígenas. Por isso, esse discurso além de negar as pluralidades culturais dessas sociedades, são incoerentes com as pesquisas realizadas através de fontes e relatos históricos que possibilitam a afirmação que noções culturais e religiosas já eram bastante presentes e fortes nessas comunidades. Ou seja, a negação das mesmas não se constitui pela inexistência de vestígios que apresentem a diversidade cultural desses povos, mas sim pela manutenção de um projeto político e social que busca associar essas sociedades indígenas a seres incapazes de realizar decisões, de serem passivos nos processos de transformação dos seus cotidianos e com isso, justificar a violação dos seus direitos.

O processo de manutenção da religião africana no período colonial

Na esteira das proposições decoloniais em progresso desde as décadas finais do século XX, a historiografia brasileira apresentou um perfil de reconfiguração das idealizações de pesquisa sobre as dinâmicas do processo colonial português, constituindo os passos iniciais do deslocamento da centralidade de identificação dos agentes históricos e de suas respectivas demandas socioculturais, a exemplo da atuação de resistência cotidiana da comunidade negra entre os séculos XV e XIX, posicionada por décadas a margem do debate acadêmico. Essa reconfiguração das perspectivas e dos objetivos de análise solidificou a potencialidade dos vestígios de experiência do cotidiano de pessoas escravizadas e de alforriados aos quais, por muito tempo se projetava a inércia das dinâmicas socioeconômicas da escravidão atlântica.

Como exemplo desse novo momento, obras expoentes matizaram a construção de um campo de pesquisa que ganhou materialização paulatina em meio às transformações sociopolíticas do cenário brasileiro, a exemplo do processo de redemocratização e das políticas educacionais mobilizadas no início do século XXI. Entre esse grupo de produções, podemos destacar “Rebelião Escrava no Brasil” (1986) do historiador baiano João José Reis, o livro “Campos da Violência” (1988) da professora Silvia Hunold Lara, “Visões da Liberdade” (1990) de Sidney Chalhoub, “O plano e o Pânico” (1994) da professora Maria Helena Machado, e a obra “Na Senzala uma flor” (1999) do professor Robert Slenes.

Esse novo horizonte de perspectivas se desenvolveu em meio aos entraves pela busca de uma nova formatação para a educação brasileira em sua integralidade, engajamento mobilizado pela atuação de expoentes do Movimento Negro e demais agremiações políticas, como o enfrentamento aos moldes coloniais de inferiorização e desvalorização da cultura africana e afro-brasileira, e da inviabilidade de acesso de estudantes negros nas instituições de ensino superior. A essência desse movimento se dissipou na multiplicação de grupos de pesquisa, na incorporação de disciplinas obrigatórias e de uma nova fase nos estudos sobre África e suas disposições sociopolíticas e culturais, desaguando em vicissitudes interpretativas sobre os espaços e seus respectivos fluxos culturais, igualmente fundamentais para os estudos sobre a construção sociocultural do Brasil.

Revisitar a África foi, ao mesmo tempo, evidenciar a sua diversidade regional e sua multiculturalidade, contudo, as dinâmicas que sustentaram a conexão entre os dois continentes, e de forma específica a realidade do atual Brasil, apresentam em si suas devidas delimitações em aspecto espaciais e culturais. Os núcleos coloniais nas costas, em maior número na parte ocidental do continente africano, serviram como intermediários das rotas comerciais que se perpetuaram ao longo dos respectivos territórios que eram introduzidos por portos na baía do Benim, na Costa do Ouro, no Congo, no Golfo da Guiné, entre tantas outras localidades personificadas durante os

séculos XV e XIX enquanto redutos de alimentação do sistema comercial de pessoas escravizadas para as amplitudes coloniais, com ênfase nos portos da América Portuguesa como Recife, Salvador e Rio de Janeiro como reitera Costa (2013).

Em diálogo com as discussões propostas por Thornton (2004) em “Religiões africanas e o cristianismo no mundo atlântico”, a oposição a formatação depreciativa dos aspectos culturais desses agentes por parte das narrativas coloniais portuguesa nos apresentam diferentes regiões, compostas por diferentes grupos etnolinguísticos, que manifestavam uma profusão sociocultural que expressava as suas conexões e respectivas singularidades, que sustentaram novos formatos de religiosidades a partir das conexões estabelecidas nos espaços e vínculos oriundos do processo de escravização. Em meio ao processo de subjugação da condição humana africana determinada pelos moldes da escravidão atlântica, as conexões culturais e a reverência simbólica da religiosidade foram essenciais para a construção de novos vínculos entre grupos etnolinguísticos distintos e a própria construção de territorialidade cultural nos mais distintos âmbitos sociais da escravidão.

Pesquisadores de cultura africana e afro-brasileira identificam a forte ressignificação de crenças animistas, culto a divindades e a ancestralidade como suporte ao exercício de resistência aos entraves socioculturais projetados sobre a existência do negro no Brasil. No artigo “Utopias centro-africanas: ressignificações da ancestralidade nos calundus”, o professor Alexandre Marcussi (2018) reitera os rituais de Calundus mais fortemente identificadas na Bahia e Minas Gerais enquanto resgates e ressignificações das ancestralidades de origem centro-africana e, paralelamente, a identificação nessas experiências de marcas expressas da consciência histórica dos seus agentes, sobretudo a partir da identificação de discursos que identificam as privações naturalizadas pela estrutura escravista, a exemplo da impossibilidade do contato legal da comunidade escravizada com sua ancestralidade (Marcussi, 2018, p.12).

Estilo de lideranças desses movimentos, as calunduzeiras ou calunduzeiros, ocupavam papel similar aos sacerdotes e oráculos das experiências dos povos pertencentes ao tronco linguístico Banto de regiões da África Central; a partir da própria incorporação de entidades, intermediavam profecias, recebiam oferendas e sacrifícios de animais, operava curas e premonições, conjunto de ações que para a cosmovisão das tradições africanas representavam o protagonismo e a necessária condição de intermédio que a dimensão espiritual ocupava sobre seus respectivos cotidianos sociais.

Sobre a heterogeneidade identificada em diferentes vivências do Calundu e a própria mobilização de elementos do cristianismo, o professor Robert Daibert (2015) em “A religião dos bantos: novas leituras sobre o calundu no Brasil colonial” defende a argumentação de que o enquadramento dessas experiências enquanto estritamente sincréticas, refletem uma limitação da compreensão do fluxo e a das próprias dinâmicas intrínsecas aos processos de adaptação da tradição Banto na América, tendo em vista as marcas da dissidência em sua própria identidade e vivência comunitária. (Daibert, 2015, p.16)

Sobre a dinâmica de desenvolvimento do Candomblé na cidade de Salvador, em “*Candomblé in Nineteenth-Century Bahia: Priests, Followers, Clients*”, João José Reis (2013) defende que os dados coletados em inquéritos policiais e menções jornalísticas sobre as experiências na capital baiana da segunda metade do Oitocentos evidenciam o papel de liderança de negros alforriados na condução de reuniões e da própria manutenção de terreiros como o *Ilê Iya Nassô* fundado em 1830; ainda sobre as lideranças do terreiro, sinaliza a participação simultânea desses agentes em irmandades católicas de Salvador como retrato da dinamicidade da atuação social da comunidade negra no Brasil. Reis (2013) reitera que em meio as disposições desempenhadas no Terreiro, o *Ilê Iya Nassô* se

torna uma referência para a História do Candomblé no Brasil por congregar subgrupos étnicos *Yorubas* e sustentar suas atividades a partir de núcleos fundamentais da religiosidade africana: o culto a orixás e voduns, o apreço à tradição oral e a relevância do comunitarismo (Reis, 2013, p.119).

Quando nos debruçamos sobre aspectos de religiosidade presente tanto nos territórios coloniais em África, nos momentos iniciais na América portuguesa e como esse fluxo termina por se reconfigurar a medida em que a migração forçada de pessoas escravizadas é sustentada ilegalmente em boa parte do século XIX, circunda-nos a necessidade de entender elementos intrínsecos à própria natureza dos registros que servem enquanto intermédio dessas realidades.

Em primeiro plano são, em essência, narrativas coloniais e de uma estrutura com disposições muito similares no Império brasileiro, materiais esses produzidos por agentes desses respectivos sistemas, imbuídos na lapidação de designações tendo como base a fundamentação cristã católica, em processo de naturalização de inferiorização das tradições de origem africana, moduladas enquanto práticas pagãs e ilegais em processos eclesiásticos, policiais e editoriais de imprensa (Reis, 2013, p.118). Em segundo estágio, os aspectos que buscamos enquanto formatação de vivências dessas religiosidades precisam se ancorar na historicidade dos seus respectivos processos, uma distância filosófica que se reafirma no próprio estranhamento da ausência de uma estrutura ortodoxa que pudesse porventura englobá-las ou até mesmo apresentar perspectivas analógicas com a fé mobilizada pela colonização, a mesma adotada pelo Brasil independente.

Sobre os primeiros passos da Umbanda na nova conjuntura republicana do Brasil do século XX, Waldemar Valente (1977) em “Sincretismo Religioso Afro-Brasileiro” destaca o entrelaçamento das disposições formativas do movimento originado no Rio de Janeiro e dissipado para outras regiões brasileiras com as disposições político-culturais da época. Como reflexo da reformulação de um ideário nacional que tentou lapidar o Brasil como seio de uma miscigenação racial e cultural, dentro de suas respectivas estruturas disformes a exemplo da marginalidade do corpo negro do meio sociocultural, Valente (1977) sinaliza configurações simbólicas dos movimentos de Umbanda como, para além das influências, um perfil de aproximação da filosofia kardecista que encontrava certa permeabilidade das elites nos núcleos urbanos, da correlação de datas comemorativas estabelecidas com o calendário litúrgico católico enquanto influência das associações entre orixás e santos presentes no Candomblé, assim como a própria incorporação de elementos ritualísticos, como a defumação dos espaços cerimoniais (Valente, 1977, p.104).

Em “Salve o Rei do movimento: A performance do Caboclo no ritual de Umbanda”, Carina Moreira (2007) destaca como elemento relevante da dinâmica de atuação dos centros de Umbanda o resgate da ancestralidade indígena nas tradições de culto aos Caboclos. Ao mediar perspectivas que examinam a personificação dessas representações ou até mesmo suas possíveis inconformidades com parâmetros filosóficos em uma possível formatação da Umbanda enquanto uma vertente Kardecista brasileira, defende a fundamentação africana do movimento ao atrelar o resgate de elementos da cultura indígena às práticas centro-africanas de reverência aos elementos de ancestralidade ancorados na territorialidade, no caso Brasileiro, de seus povos originários (Moreira, 2007, p.4).

Quando olhamos para essas práticas e, ao delimitar de forma específica aquelas que resgatam tradições originárias do continente africano, apresenta-se inviável forjar um espelhamento de sistemas teológicos universais, dogmáticos e estáticos às experiências de religiosidades africanas e afro-brasileiras. Temos a construção de cosmovisões

amparadas em filosofias, crenças e práticas que estabeleceram a conexão comunitária entre as dimensões de natureza espiritual ancestral e social, que incluídas nas dinâmicas cotidianas de seus adeptos, auxiliaram a construção e o fortalecimento dos laços dos agentes marginalizados do ideário colonial branco, patriarcal e cristão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o princípio das civilizações mencionadas, os líderes religiosos das tradições indígenas e africanas têm desempenhado papéis fundamentais na vida de suas comunidades. Estes não apenas servem como guias espirituais, mas também desempenham um papel vital na resistência contra práticas coloniais e imperialistas que visam subjugar e marginalizar a todo custo os seus povos.

Para compreender o papel dos líderes religiosos das tradições indígenas e africanas na resistência contra práticas coloniais e imperialistas, é essencial considerar o papel central que desempenham na preservação da identidade cultural de seus povos. Segundo Mbiti (1969), um renomado estudioso da religião africana, as tradições religiosas africanas são essenciais para a compreensão da identidade cultural e da cosmovisão dos povos africanos. Essas tradições estão intrinsecamente ligadas à história, à cultura e à forma de vida dessas comunidades, servindo como um elo vital com os antepassados e a terra, à medida que

A religião africana é mais do que uma série de crenças e rituais; é um modo de vida. Ela permeia todos os aspectos da existência africana, moldando sua moralidade, sua cultura e sua visão de mundo. Para o povo africano, a religião não é apenas uma questão de adoração aos deuses, mas uma fonte de identidade, coesão social e resistência contra forças externas que ameaçam sua cultura e território (Mbiti, 1969, p.25).

De acordo com Fanon (1961), um dos mais proeminentes pensadores sobre colonialismo e resistência, as religiões africanas desempenharam um papel crucial na mobilização política durante os movimentos de libertação nacional. O autor observa que as práticas religiosas africanas muitas vezes serviram como um espaço seguro para organizar e articular a resistência contra o domínio colonial.

Além de mobilizar para a resistência, os líderes religiosos das tradições africanas têm promovido a luta pela autonomia e autodeterminação de seus povos. Conforme observado por Anghie (2005), a colonização não se limitou à exploração econômica, mas também teve como objetivo impor sistemas de crenças, valores e governança aos povos colonizados. Os líderes religiosos frequentemente desafiam essas estruturas de poder, defendendo a soberania cultural e territorial de suas comunidades, desempenhando um papel crucial na legitimação moral e ética dos movimentos de resistência. Segundo Achille Mbembe (2000), filósofo camaronês, os líderes espirituais frequentemente forneciam justificativas morais para a resistência, baseadas em princípios éticos e espirituais africanos. Suas mensagens de justiça e libertação ressoavam entre as comunidades africanas, fortalecendo o apoio aos movimentos de resistência.

Diante disso, observa-se que a história dos líderes religiosos das tradições indígenas e africanas é como uma fonte de inspiração, que nos mostra a força e a coragem desses povos em proteger suas tradições e territórios. Em que, esses líderes vêm desempenhando papéis essenciais na luta contra a injustiça e na busca pela liberdade e autonomia.

Segundo o antropólogo Vine Deloria Jr (1973), podemos dizer que as tradições espirituais e culturais dos povos indígenas são uma parte inseparável de sua identidade e resistência. Suas práticas espirituais não são apenas rituais religiosos, mas também formas

de resistir às narrativas coloniais que tentam apagar suas culturas e territórios. Ao citar os ensinamentos de Linda Tuhiwai Smith (1999), acadêmica *maori*, destacamos que para os povos indígenas, a religião não é apenas um conjunto de crenças e rituais, mas uma cosmovisão que permeia toda a sua existência. Suas crenças espirituais são fundamentais para sua identidade cultural e os capacitam a resistir às injustiças.

Usando símbolos e tradições culturais, esses líderes fortalecem o espírito de resistência em suas comunidades. Como observou Achille Mbembe (2000), filósofo camaronês, "os líderes espirituais fornecem justificativas morais para a resistência, baseadas em princípios éticos e espirituais africanos". Suas práticas culturais servem como um lembrete constante da importância de preservar a rica diversidade cultural e espiritual do mundo.

Por fim, a resistência conduzida por esses líderes religiosos é uma prova do comprometimento dos povos indígenas e africanos em proteger suas terras, culturas e direitos. É um lembrete constante da importância de celebrar e preservar a rica diversidade cultural e espiritual do mundo. Com isso, concluímos que as religiões indígenas e africanas desempenham um papel fundamental na preservação da identidade e na resistência cultural desses grupos frente a colonização. Através do estudo dessas práticas religiosas, podemos compreender melhor a diversidade cultural e espiritual do Brasil, desafiando as narrativas coloniais e promovendo o respeito mútuo entre diferentes crenças. A promoção da tolerância religiosa é essencial para combater as perspectivas colonialistas ainda presentes na sociedade, garantindo o respeito e a proteção dos direitos das diversas expressões religiosas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os Índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. 168p.

ANGHIE, Antony. *Imperialism, Sovereignty and the Making of International Law*. Cambridge University Press. 2005

BARROS, Maria Mirtes dos Santos; ZANNONI, Cláudio. O natural e o sobrenatural: Aspectos da religião de dois Povos Indígenas. **Outros Tempos: Pesquisa em Foco-História**, São Luís, v. 5, n. 6, p. 173-185, 2008.

CERULLI, Enrico. **As relações da Etiópia com o mundo mulçumano**. In: **História geral da África, III: África do século VII ao XI** / editado por Mohammed El Fasi. – Brasília : UNESCO, 2010.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte**. São Paulo: Companhia das Letras. 1990

COSTA, Diná Raquel Daudt da. GUILOUSKI, Borres. SCHLOGL, Emerli. **Tradições Religiosas Indígenas e Afro-Brasileiras**. ASSINTEC. Curitiba. 2007.

COSTA, Valéria Gomes. O Recife nas rotas do Atlântico negro: tráfico, escravidão e identidades no oitocentos. *Revista de História Comparada*, v. 7, n. 1, p. 186-217, 2013.

DAIBERT, Robert. **A religião dos bantos: novas leituras sobre o calundu no Brasil colonial**. *Estudos Históricos Rio de Janeiro*, vol. 28, nº 55, p. 7-25, janeiro-junho 2015.

FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FASI, Mohammed El; HRBEK, Luan. **O advento do Islã e a ascensão do Império Mulçumano.** *In: História geral da África, III: África do século VII ao XI* / editado por Mohammed El Fasi. – Brasília : UNESCO, 2010.

FERREIRA, J. Flávio; CARLET, Flávia. Colonialidade, subalternidade e narrativas de resistência numa comunidade afro-equatoriana / Coloniality, subalternity and narratives of resistance in an afro-ecuadorian community. **Revista Direito e Práxis**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 1909–1974, 2017. DOI: 10.12957/dep.2017.23751. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/23751>. Acesso em: 17 fev. 2024.

FILHO, Wilson Trajano; DIAS, Juliana Braz. O colonialismo em África e seus legados: classificação e poder no ordenamento da vida social. **Anuário Antropológico**, [S. l.], v. 40, n. 2, p. 9–22, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6551>. Acesso em: 17 fev. 2024.

JUNIOR, Vine Deloria. *God is Red: A Native View of Religion*. Fulcrum Group. 1973.

LARA, Silvia Hunold. **Campos da Violência**. São Paulo. Paz e Terra. 1986;

LARAIA, Roque de Barros. **As religiões indígenas: o caso tupí-guarani**. Revista USP, São Paulo, n.67, p. 6 - 13, setembro/ novembro de 2005.

MACEDO, Emiliano Unzer. **Religiosidade popular brasileira colonial: Um retrato sincrético**. Disponível em: < <https://periodicos.ufes.br/agora/article/view/1918>> . Acesso: 09 de Fev 2024.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. **O plano e o pânico: os movimentos sociais na década da abolição**. Edusp. São Paulo. 2010

MARCUSSI, Alexandre A. **Utopias centro-africanas: ressignificações da ancestralidade nos calundus**. Revista Brasileira de História, vol. 38, nº 79, pp. 19-40, 2018.

MBEMBE, Achille. *On the Postcolony*. University of California Press. 2000

MBITI, John. *African Religions and Philosophy*. Anchor books. 1969

MOREIRA C.M. **Salve o Rei do movimento: A performance do Caboclo no ritual de Umbanda**. Cadernos Virtuais de Pesquisa em Artes Cênicas. 2007.

OPOKU, Kofi Asare. **A religião na África durante a época colonial**. *In: História Geral da África VII: África sob dominação colonial, 1880 - 1935*. Editado por Albert Adu Boahen. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

REIS, João José. **Candomblé in nineteenth-century Bahia: Priests, followers, clients**. *In: Rethinking the African diaspora*. Routledge, 2013. p. 116-134.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do Levante dos Malês (1835)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003,

SHERIF, Nagm - El - Din - Mohamed. *A Núbia antes de Napata (3100 a 750 antes da Era Cristã)*. *In: História geral da África, II: África antiga* / editado por Gamal Mokhtar. – 2.ed. rev. –Brasília : UNESCO, 2010.

SILVA, Luan do Nascimento; BENTO, Fábio Régio; NOBRE, Fábio. Como a religião africana compreende a paz: uma proposta pós-colonial para a transformação social. **Conjuntura internacional**, v. 16, n. 2, p. 51, 1 out. 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/conjuntura/article/view/20587>. Acesso em: 17 fev. 2024.

SLENES, Robert W. **Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava**. Brasil Sudeste, séculoXIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando Metodologias: Pesquisa e Povos Indígenas**. Editora UFPR. 1999

THORNTON, John K. Religiões africanas e o cristianismo no mundo atlântico. **A África e os africanos na formação do mundo atlântico**, p. 1400-1800, 2004.

VAINFAS, Ronaldo. **A Heresia dos Índios: Catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial**. 2ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

VALENTE, Waldemar. **Sincretismo Religioso Afro-Brasileiro**. 3ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

VANSINA, J. **A tradição oral e sua metodologia**. In: **História Geral da África I: Metodologia e Pré- História da África**/ editado por: Joseph Ki - Zerbo. 2 ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

YOYOTTE, J. **O Egito faraônico: sociedade, economia e cultura**. In: **História geral da África, II: África antiga** / editado por Gamal Mokhtar. – 2.ed. rev. –Brasília : UNESCO, 2010.

Capítulo 22

CONTRASTES DA VIDA EDUCACIONAL DE UMA COMUNIDADE NEGRA NO BRASIL: UM RELATO DE INJÚRIA RACIAL NA REDE ESTADUAL NO RECIFE

Victória Lorrany Almeida Silva, José Henrique Torres de Athayde, Leticia Maria Torres Melo dos Santos

Resumo: Este pequeno artigo detém por propósito discutir o racismo em sala de aula a partir de um caso ocorrido em uma escola estadual da rede pública de Pernambuco, localizada na zona norte de Recife, no bairro de Água Fria, no ano de 2018. Interessa abordar, ao expor a experiência vivenciada no ambiente escolar, o trato com o resgate histórico mediante as questões raciais no pós abolição, as lutas seguidas entre o período ditatorial e abertura política, em que os movimentos ergueram-se como sendo protagonistas de suas próprias demandas, e que, devido a politização da questão racial brasileira e as implicações educacionais com a Lei nº 10.639/2003, nos impulsionou a escrever este breve artigo para disciplina de Metodologia do ensino de História II no curso de Licenciatura plena em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Palavras-chave: Educação antirracista. Combate ao racismo. Questão racial. Protagonismo negro.

V. L. A. SILVA () Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, PE, Brasil.
e-mail: victoriaalmeida0013@gmail.com

J. H. T. ATHAYDE () Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, PE, Brasil.

L. M. T. M. SANTOS () Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, PE, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Em uma escola estadual da rede pública de Pernambuco, localizada na zona norte do Recife, no bairro de Água fria, um professor de português, que ministrava sua aula para uma turma de Ensino Fundamental II do 9º ano em 2018, sentiu-se incomodado com os alunos da sala ao lado, que, ao estarem sem professor para aplicar aula na classe, estavam brincando e pulando de maneira livre, fazendo barulho, e de certa forma, comprometendo o aprendizado das outras turmas por afetar na concentração dos estudantes que estudam nas salas que ficavam no mesmo corredor, pois não era horário do intervalo. O professor em questão, irritado com a situação, abriu a porta, e enfurecido, passou a destratar os discentes que ali se encontravam. Em tom enérgico, alastrando insultos, expôs, entre uma das muitas coisas ditas, a seguinte frase: “Ei, meninos, vocês estão pulando e gritando feito macacos”.

Havia, entre eles, uma menina negra, moradora da mesma comunidade em que a escola se localiza, que é composta por indivíduos majoritariamente negros, em que casos de racismo entre os colegas costumam ocorrer entre si. A aluna chegou em casa chorando e tremendo por conta deste episódio, que ocorreu em um espaço em que a criança deveria se sentir acolhida e segura. A responsável pela menor, preocupada e indignada com a situação, se dirigiu até a escola para saber do ocorrido e entender o que de fato decorreu, não conseguindo falar com o professor, mas com a direção da escola informando que iria tomar as providências para que aquilo não se repetisse. Segundo o relato, a responsável pela menor foi à delegacia e prestou uma queixa sobre o acontecimento.

O professor, chamado para depor, foi ouvido, e para provar o mal-entendido que alegou diante da situação, levou seus colegas de trabalho para depor a seu favor, em que alegaram que nunca houve outro acontecimento que abonasse a conduta do mesmo. O caso não foi adiante. O delegado que conduziu o caso, por sua vez, deu uma “correção”, repreendendo a atitude do docente perante seus educandos, dizendo que isso não se repetisse, pois, para além de qualquer coisa, eram crianças em uma comunidade periférica e que vivem às margens da sociedade, em que falas como essas podem trazer consequências psicoemocionais a uma população que, desde a infância, já sofre com ações discriminatórias.

DESENVOLVIMENTO

Contextualização do relato

O relato apresentado nos impõe condições reflexivas, sobretudo na identificação de tensionamentos muito recorrentes em nossas memórias sobre as vivências, em muitos casos hostis, de crianças, jovens e adultos negros nos espaços escolares brasileiros. O enfrentamento de dificuldades que envolvam a população negra do Brasil e a educação não remontam ao século XXI, o desenvolvimento historiográfico nos auxilia na identificação duradoura dos processos de luta, assim como nos possibilita a visualização das suas respectivas peculiaridades contextuais, discussões essenciais para possíveis mobilizações coordenadas na proposta de uma educação antirracista.

A escravização legal de corpos negros em boa parte do atual território brasileiro perdurou por exatos 388 anos. Em perspectiva, temos, ao longo dos quase quatro séculos, a lapidação de uma infraestrutura sociocultural em que a objetificação da própria existência de africanos e negros nativos tornou-se característica natural da dinâmica social das mais vastas regiões que hoje performam o nosso país. Em sintonia correspondente, identificar as pormenoridades do período que a historiografia intitula

como pós-abolição possa nos proporcionar luz na identificação de realidades que condicionaram o cotidiano da comunidade negra e por consequência deflagraram suas respectivas influências nas gerações posteriores.

A abolição da escravidão no final do século XIX deu espaço para novos contextos, realidades não diminutas de dificuldades, marcadas por conjecturas muito bem delimitadas sobre o cotidiano social da comunidade negra no Brasil. Uma das tonalidades essencialmente formadoras deste período e valorizada por Lacerda (2021) está na consolidação básica, de mesma forma necessária, da ideia de que o ponto de inflexão da escravização no Brasil não corresponde a uma realidade de valorização dos direitos humanos ou até mesmo a edificação de um olhar humanitário direcionado a uma marca de registro de uma parte expressiva da população brasileira.

A culminância jurídica do 13 de maio de 1888, em seu grande arcabouço, pode ser compreendida como resultado de uma verdadeira profusão de condicionantes desenvolvidas ao longo do século XIX, entre elas, a pressão internacional sobre o tráfico, o fortalecimento do movimento abolicionista no Brasil e em especial, de forma mais valorizada pela historiografia brasileira a partir da década de 80, os vários retratos de resistências protagonizados por indivíduos escravizados, nas mais distintas esferas sociais como representadas pelas obras¹ como “Rebelião Escrava no Brasil” (1986) do historiador baiano João José Reis, o livro “Campos da Violência” (1988) da professora Silvia Hunold Lara, “Visões da Liberdade” (1990) do professor Sidney Chalhoub, “O plano e o Pânico” (1994) da professora Maria Helena Machado, e a obra “Na Senzala, uma flor” (1999) do professor Robert Slenes.

Não se identifica, nas primeiras formulações do poder republicano instituído, projetos articulados que apresentavam como propósito a sobreposição dos percalços herdados pelo legado social escravocrata. Não podemos nem sequer recorrer a uma visualização anacrônica de buscar esforços antirracistas em um ideário político em que o racismo não era entendido como tal e que não obstante, nesses cenários, muitas noções racialistas se perpetuaram e caracterizam a atuação estatal em detrimento dos corpos sociais dessemelhantes da elite política, que em sua grande proporção era composta por homens, sendo eles brancos e latifundiários, representantes do poderio oligárquico tão presente na formulação histórica do país.

Segundo Lilia Schwarcz (1993), um perfil panorâmico desse conjunto pôde ser visualizado nas construções reflexivas de acadêmicos da Faculdade de Direito do Recife, da Faculdade de Medicina da Bahia e de membros do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, que por vezes projetavam como centro das discussões o tensionamento concatenado a miscigenação da sociedade brasileira, tendo como reflexo a degradação civilizatória do período e as suas projeções de continuidade. Para além de um entendimento de cidadania inviabilizada, para o olhar ainda colonial, de forma semelhante na esteira de um olhar imperial e republicano brasileiro, o negro é identificado como núcleo de um problema, o problema negro, o problema da mestiçagem, a chaga social herdada pela nova conjuntura política.

Na análise dos aspectos de transformação, conseguimos identificar representações simbólicas como a participação financiada pelo Governo Hermes da Fonseca (1910-1914) do Congresso Universal de Raças sediado na cidade de Londres (UK) no ano de 1911. Representados pelo médico João Baptista de Lacerda e o antropólogo Edgard Roquette-Pinto, a participação brasileira teve como evidência o teor propagandístico do positivo

¹ Para além das inúmeras dissertações e teses influenciadas pelo escopo da historiografia da escravidão desenvolvida no fim do século XX.

processo de mestiçagem do Brasil, sendo este viabilizado por meio da aceitação da mistura por parte dos colonizadores europeus, assim como o desenvolvimento gradual do embranquecimento da população brasileira, sendo possível a superação fenotípica dos corpos negros em décadas futuras.

Em exposição, um dos materiais utilizados pelo próprio João Baptista de Lacerda foi a tela “A redenção de Cam” (1895), obra do artista espanhol Modesto Brocos e marco histórico da representação do projeto de embranquecimento projetado para o país. Como destacado por Souza e Santos (2012), as peculiaridades da pequena comitiva brasileira representam de forma correlata a uma propaganda de receptividade destinada aos grupos estrangeiros, da mesma forma representados pelas demais comitivas presentes no evento.

Na década de 30 vemos a materialização e o fortalecimento, em parâmetros de estudos socioantropológicos, da ideia de Democracia racial por meio das construções do polímata pernambucano Gilberto Freyre (1900-1987). “Casa Grande e Senzala” (1933) comporta-se como obra que registra, para além da riqueza metodológica em meio ao cenário científico da época, uma impressão elitista da caracterização de uma suposta docilidade do processo de mestiçagem vivenciado no Brasil. Marco reflexivo que selou, no ideário sociocultural brasileiro e estrangeiro sobre o Brasil, a consolidação de perspectivas particularizantes sobre a experiência brasileira do convívio harmônico entre os diferentes estratos sociais e a suposta (não condizente para seus adeptos) possibilidade de existência do racismo em nosso convívio social.

Para a comunidade negra, em marcha de contraste, o Brasil Republicano arquitetou-se como palco de segregação socioespacial, atmosfera em que o racismo não se desatrela do desenvolvimento das relações interpessoais, e que por consequência deflagra suas marcas sobre um universo ainda distante do gozo democrático de atuação social e política. Uma dessas vertentes e destacadas por Gonçalves e Silva (2000) correspondem às experiências de significação do âmbito educacional presente nas pautas de reivindicações do movimento negro em suas diferentes fases de ativismo social. O início do período republicano traçou sobre a vida de jovens negros(as) a articulação precoce de sua inclusão em realidades do mundo do trabalho, em especial aos homens a incorporação de atividades de caráter braçal e as mulheres em cursos de preparação para a prática de trabalho doméstico.

A necessidade de valorização da educação destinada aos agentes negros se mostra presente em artigos de jornais organizados por entidades negras nas primeiras décadas do século XX. A exemplo do artigo de teor propagandístico veiculado no “A Voz da Raça” (SP)², artigo e jornal de autoria da Frente Negra Brasileira, em que apresenta uma visualização da condição de vulnerabilidade da comunidade negra no Brasil e destaca o oferecimento de cursos formativos e de alfabetização como artifícios de resistência e sobreposição dos entraves naturais à existência negra na década de trinta.

No mesmo periódico e em contemplação de caráter filosófico, o colunista identificado como João de Souza localiza sobre a educação a possibilidade de desenvolvimento interno dos homens³. Ao citar e reinterpretar Kant, afirma a crença de que a educação converte a animalidade em humanidade e deposita paralelamente na escola e em sua arma, o livro, um suspiro de esperança.

A década de 40 trouxe à tona novas faces do protagonismo negro da necessidade de mobilização educacional. A fundação do Teatro Experimental Negro⁴ (1944) pelo então economista paulistano Abdias do Nascimento vinculou a valorização de elementos

² A voz da Raça, n.6, 22 abr. 1933, p. 1.

³ A voz da Raça, n.20, 2 set. 1933, p. 2.

⁴ Abdias do Nascimento. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. Estudos avançados 18 (50), 2004.

artísticos às características da educação como suporte de valorização social do negro no Brasil. Na proporção de um movimento, sobre a influência do TEN surgiram inúmeras ramificações como cursos de alfabetização, concursos artísticos, associações de reivindicações trabalhistas e até mesmo um veículo de imprensa, o jornal “O Quilombo”, com sua primeira edição publicada no ano de 1948.

Na quinta edição publicada em 1950⁵, a jornalista e ativista política Maria de Lourdes Vale Nascimento reverbera o prestígio vislumbrado sobre a educação nos espaços marginalizados da cidade do Rio de Janeiro em comentário sobre a atuação da Fundação Leão XIII nos morros cariocas, espaços constituídos pela ausência de políticas públicas, ocupados em sua grande proporção por indivíduos negros:

Outro setor ativo e não menos importante é o que as dedica à educação de menores e adultos. Numa grande sala repleta de alunos pode-se contar nos dedos de uma mão as pessoas de cor branca. E como eu me sentia feliz vendo moços, velhos e crianças negras serem tratadas com amor e carinho pelos professores da Fundação. Quem porventura tiver visitado uma dessas aulas já poderá ter a esperança, como eu tenho, de que um dia, talvez mesmo amanhã, a juventude dos morros do Rio não será mais analfabeta (Nascimento. 1950, p.11)

E sintetiza uma das fortes perspectivas do movimento negro da época sobre a educação “Enfim, educar e alfabetizar a população dos morros é uma forma de libertar e emancipar a gente negra. Porque a ignorância, o analfabetismo, é a forma mais terrível de escravidão” (Nascimento, 1950, p.11). Maria de Lourdes que trilha o desenvolvimento de sua atuação política como grande expoente da participação de mulheres negras na política.

As movimentações dos anos de 1940 e 1950 tonalizam uma vertente representativa do engajamento do movimento negro das décadas consecutivas, a identificação da ausência de amparo educacional demarcada no cotidiano da população negra no Brasil como um problema nacional e como responsabilidade central do Estado brasileiro. A luta pela educação por meio do engajamento político demarca-se como pano de fundo das vivências de inúmeros agentes negros e negras, retratos de vidas entrelaçados e partes constituidoras de experiências de resistência dos nossos tempos.

Enfrentamento ao racismo Histórico

Posto que a população negra ainda tenha de perpassar por episódios de preconceito que detém impactos profundos e muitas vezes as marcam por toda vida, torna-se primordial o engajamento na luta contra a discriminação racial e o enfrentamento contra as práticas racistas que seguem em vigor nos mais diversos ambientes, em que nem mesmo o espaço educacional se vê isento de tais práticas. Neste intento, a discussão sobre as discriminações sofridas que circulam o espaço escolar, para além de revelar um cenário que espelha a sociedade brasileira, demonstram a urgência de uma posição de combate e reflexão a fim de ampliar o debate sobre a questão do negro no Brasil e os diversos tipos de discriminações perversas praticadas no cotidiano.

Desde a abolição da escravidão até os dias atuais, negros e mestiços de diferentes locais do Brasil lutaram e seguem lutando pela edificação de um país sem discriminação racial. Ainda que muitos feitos tenham sido alcançados, a luta se configura árdua e distante de um fim. Ynaê Lopes dos Santos, em “História da África e do Brasil afrodescendente”, ratifica como inúmeras expressões que relacionam a negritude com aspectos negativos da vida, tal como “a coisa ficou preta” ou “meu passado é negro”

⁵ O Quilombo, n.5, jan. 1950, p. 11.

(Santos, 2017, p.267)⁶ ainda seguem sendo frequentemente ouvidas. A estrutura social a qual os usos das expressões estão enraizadas, demonstram como é nos detalhes diários que a noção de um país destituído de preconceitos raciais é posta por terra, ao serem constantemente negadas de forma pública, mas praticadas no privado.

Para além de expressões negativas, a zoomorfização do corpo negro, que para Davi Reis o “reduz a uma condição de natureza, a uma animalização mortal, inumana” (Reis, 2020, p.721)⁷, revela como as representações racializadas seguem existentes ainda no século XXI, em que, apesar de todo o ampliação do debate sobre a questão do negro no Brasil, ainda há muitas permanências enraizadas. Com o pensamento latente na sociedade, o ambiente escolar tornou-se um espaço onde a violência do racismo se encontra ocorrendo de sua forma mais atroz e constante, seja de aluno para aluno, ou ainda de forma mais impiedosa, de figuras adultas para com crianças.

Para o confronto do racismo histórico em sala de aula, torna-se primordial o conhecimento da História e memória do Brasil a partir da perspectiva da luta negra, mediante o reconhecimento de uma resistência essencial para a edificação do país. Neste ínterim, a Lei Nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas do país, configura-se como o resultado de uma luta assídua do movimento negro, tendo este movimento social como protagonista e sendo edificado sobretudo pelas articulações que foram estipuladas no fim dos anos 1980 para se constituir a lei, em que Pereira, no artigo “O movimento negro brasileiro e a Lei Nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação”, expõe a junção necessária entre os movimentos e instâncias, como “organizações dos estados nos âmbitos municipal, estadual e federal, bem como deste com partidos políticos e organizações da sociedade civil” (Pereira, 2017, p. 15)⁸.

Com a mudança de estratégia e perspectivas sobre as formas de conduzir a luta, os movimentos passaram a ancorar seu enfrentamento mediante aos meios políticos de ações afirmativas, como as cotas para negros nas universidades, amplamente debatida nos meios sociais. A Lei nº 10639/2003, neste panorama, surge como uma ação afirmativa para a parcela negra, em que seu documento afirma oferecer uma resposta na área da educação, uma vez que conduz um

reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial — descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos — para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p.10)⁹.

Entre as mudanças de perspectiva, que percorreram em construção nos anos 1970, durante o período ditatorial, seguida da abertura política, permitiu a organização política

⁶ SANTOS, Ynaê Lopes do. História da África e do Brasil Afrodescendente. 1ª ed. - Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

⁷ REIS, Davi Nunes dos. Sistemas de representação e a zoomorfização do corpo negro na Bahia. RevLet – Revista Virtual de Letras, Jataí, v. 12, nº2, 2020.

⁸ PEREIRA, Amílcar Araújo. O movimento negro brasileiro e a Lei Nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

⁹ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei 10.639/200: diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

de diversos movimentos, como o Movimento Negro Unificado (MNU), em São Paulo, criado em julho de 1978, que detinha o intuito de criar melhores condições de vida para a população negra mediante o combate ao racismo na sociedade, com símbolo maior a “Carta de princípio” do MNU, que prezou e é relembrada pela valorização da cultura e pelo reexaminar o papel do negro na História brasileira. Por sua vez, as articulações com o Estado ganharam fôlego na década de 1990, em que, mediante amadurecimento das pautas, caberia ao Estado reconhecer sua parcela de responsabilidade mediante o necessário enfrentamento de causas racistas no país.

No campo educacional, torna-se fundamental explicar o empenho do movimento negro em tal esfera, ao visar as futuras gerações e seu ensino. A Lei nº 10.639/2003, e sua implementação, que detém em sua elaboração também militantes do movimento negro, colabora não apenas para o indagar da implementação de um currículo fortemente eurocêntrico no país, mas também que colabore para uma concepção mais democrática na educação brasileira e no resgate do passado da população negra, assim como sua reavaliação.

Apesar de uma conquista essencial, sua efetiva implementação encontra desafios diários, como trabalhar com a lei em uma sociedade em que diversas camadas do racismo pairam no ar, e em que trabalhar o material pedagógico não se configura como suficiente, havendo os relacionamentos entre os professores e a interação dentro de sala, em um caráter interpessoal. Ainda assim, a luta nas escolas contra o racismo se desenha como fundamental para a implementação da Lei nº 10.639/2003, pois é mediante sua existência que a luta democrática se fortalece. A reflexão sobre a relevância da educação e da conexão com sua cultura ao se pensar em uma população marginalizada na nação em que habitam se apresenta como vital uma vez que, é por intermédio da educação que os indivíduos poderão também ser defensores de sua cultura e de suas tradições, ao se reconhecer em sua própria História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a aprovação da Lei 10.369/2003 no Conselho nacional de educação, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da temática de História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica, apoiado pelos movimentos negros que travaram batalhas em prol de mudanças que modificassem, ou pelo menos minimizassem o apagamento das identidades culturais constituidoras do Brasil. O propósito da lei estende uma redemocratização real na nossa educação e o reconhecimento pela contribuição de todas a variabilidade cultural brasileira, o empoderamento da importância dos costumes, credos e culturas negras na história do país.

Segundo a autora Ana Célia da Silva (2005), os livros didáticos no ambiente escolar apresentam, em grande maioria, uma cultura de conhecimento preconceituosa à cor negra, ampliando e embutindo uma noção que pode exacerbar práticas racistas, haja vista que os livros são umas das bases centrais de aprendizagem discente. A autora conclui que os livros didáticos apresentam a humanidade e a cidadania, em sua maioria representados pelo homem branco e a classe média.

Há poucas representações e ilustrações da classe negra nos livros escolares, quando apresentadas, são fotografias de representantes da comunidade negra em lixões na busca por sobrevivência, à procura de alimentos ou renda, locais urbanos com a ausência de infraestrutura, ou seja, situações de inferioridade, reflexos da marginalidade social. Demais livros de outras matérias curriculares excluem a representação negra no ensino, indo ao esquecimento histórico de heróis nacionais como Henrique Dias, Luís

Gama, e tantas outras personalidades importantes da resistência negra do Brasil. O esvaziamento, em paralelo as representações em muitos casos depreciativas dessas identidades, dão a tônica de vulnerabilidade ao processo de identificação dos agentes educacionais negros e negras no cotidiano escolar.

Ângela dos Santos (2007) ressalta que os alunos, alvos de discriminação similares ao relato citado, reagem de diversas maneiras, destacando, de forma especial por seu volume, aqueles que não conseguem se defender, que são silenciados frente às situações de discriminação sofrida. Recorda, de forma conjunta, a existência daqueles que protestam, reclamam e denunciam numa forma de combate contra o racismo, mas frisa que ambos os casos são marcados pela violência que o racismo detém em si. Neste contexto, a ocupação docente possui um papel essencial para o enfrentamento do preconceito racial, pois o professor se caracteriza como um agente mediador, que ao perceber formas de discriminação entre os educandos, deve intervir não apenas visando o fim das práticas preconceituosas nas escolas, mas na preparação de uma sociedade que se nivele como antirracista desde sua educação inicial.

Santos (2007) ratifica tal ideia ao argumentar que as atitudes discriminatórias dos alunos são efeitos da visão racista sobre o negro enraizadas no meio social e reatualizadas pelos alunos nos espaços escolares. A escola, por muitas vezes, colabora com a manutenção e continuidade do racismo, dado o seu silenciamento sobre as questões raciais e as situações de discriminação que marcam as relações no contexto escolar. Nesse sentido, é na escola que os alunos exercitam os sentimentos racistas e reelaboram as suas manifestações.

Em análise ao comportamento antirracista dentro da sala de aula, o Ensino Fundamental se prosta como um dos eixos centrais para o tema gerado, especialmente os 9º anos pelo processo de migração para o ciclo do Ensino Médio, em que o conceito de debate sobre o tema se desenvolve paralelamente ao desenvolvimento de identidades diferentes, influenciadas pelas peculiaridades de contextos e espacialidades diversas.

Para uma abordagem maior, com ênfase em transmitir a luta da negra no processo de redemocratização, levando ao debate desde a Lei 7.716 descrita na constituição que afirma a discriminação racial como um crime passível a punição penal, à Lei 12.519 que estabelece o 20 de novembro como data comemorativa a consciência negra, célebre de concentração a data de mártir de Zumbi dos Palmares, tornam-se imprescindíveis ações que demonstrem força e sirvam de referência e perseverança pela cultura africana e afro-brasileira em sala de aula.

Em alinhamento aos direcionamentos presentes na Base Nacional Comum Curricular (2015) para as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, propomos a construção de diálogos com as movimentações políticas protagonizadas pelo Movimento Negro no processo de redemocratização do Brasil¹⁰, de forma mais específica, sobre as atribuições levantadas por representantes na Assembleia Constituinte Nacional (1987-88). Em afinidade, os parâmetros reflexivos idealizados buscam tensionar, no limiar do desenvolvimento crítico dos alunos, a identificação da presença marcante do ativismo negro no intenso processo de mobilização social do período de transição democrática. Nota de rodapé texto da Mariana.

Uma breve introdução temática pode ser condicionada por adaptações das variadas explanações historiográficas disponíveis em plataformas como o Periódicos CAPES e Scielo Brasil. Na adequação da atuação mediadora necessária à conduta

¹⁰ Ver em Quintans, Mariana Trotta Dallalana. "Classe, Raça E Gênero Na Luta Por Direitos Do Movimento Negro." InSURgência: Revista De Direitos E Movimentos Sociais 1.1 (2015): 72-100. Web.

docente, vislumbra-se a familiaridade com discussões relacionadas, no contato com as constantes reavaliações publicadas por grupos de pesquisa espalhados pelo Brasil.

Como artifício de apoio a esse corpo introdutório, sugerimos o manuseio de elementos audiovisuais vinculados a discussão temática proposta como a breve conversa com a doutoranda em direitos humanos Natália Neris da Silva, da Universidade de São Paulo, veiculada pelo portal Nexo Jornal.¹¹ Um olhar acadêmico sobre as movimentações políticas do Movimento Negro das últimas décadas do século XX, a partir da perspectiva de uma pesquisadora negra da contemporaneidade.

Na perspectiva do protagonismo discente, idealizamos um processo de pesquisa sobre a temática proposta, organizada pela estipulação de comandos, ao visualizar, para além da necessidade de reconhecer as várias características da realidade estudada, a proposição de condutas autônomas no processo de pesquisa. Entre esses comandos, estipula-se a divisão de atribuições para os grupos como: a contextualização política, a identificação dos agentes históricos, a identificação das pautas de reivindicação no processo de construção da ANC (um caráter especial aos reflexos da discriminação racial) e os desdobramentos decorrentes da promulgação da Constituição no ano de 1988.

Os encaminhamentos das pesquisas podem ser auxiliados por materiais adaptados pelos docentes, assim como o incentivo a utilização dos portais educacionais disponíveis digitalmente. Mediante os resultados, o docente deverá incentivar os estudantes a apresentar os frutos do que foi pesquisado, compartilhando as descobertas sobre os redutos com o restante da turma, organizando a apresentação por área em que os grupos atuaram. Pode-se elaborar, também, painéis explicativos com o resultado da pesquisa que sejam compartilhados com toda a escola, com o intuito de incentivar que os alunos desbravem o social, elaborem suas capacidades de pensar e avançar, mergulhando na busca de revirar na memória personalidades, engajamento político que detenham representatividade e inspiração.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 7716, define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**. Brasília, 5 jan. 1989.

BRASIL. Lei nº 12519, institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. **Diário Oficial da União**. Brasília, 11 nov. 2011.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte**. São Paulo: Companhia das Letras. 1990

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51 ed. rev. São Paulo: Global, 2006.

GONÇALVES, Luiz A. Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15. 2000.

LACERDA, Nayara Ferreira. Pensamento racista no Brasil pós-abolição: breve reflexão sobre racismo estrutural. **Revista Mosaico**, vol. 13, n. 21. 2021.

LARA, Silvia Hunold. **Campos da Violência**. São Paulo. Paz e Terra. 1986.

¹¹ Nexo Jornal. Como o movimento negro contribuiu com a Constituinte de 1988? | Nexo Políticas Públicas. YouTube. 2 de fev. de 2021.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. **O plano e o pânico: os movimentos sociais na década da abolição**. Edusp. São Paulo. 2010

PEREIRA, Amílcar Araújo. O movimento negro brasileiro e a Lei Nº 10.639/2003: da criação aos desafios à implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452>. Acesso em: 07 abr. 2023.

Quintans, Mariana Trotta Dallalana. "Classe, Raça E Gênero Na Luta Por Direitos Do Movimento Negro." InSURgência: **Revista De Direitos E Movimentos Sociais** 1.1 (2015): 72-100.

REIS, Davi Nunes dos. Sistemas de representação e a zoomorfização do corpo negro na Bahia. RevLet – **Revista Virtual de Letras, Jataí**, v. 12, n. 02, p. 720-730, 2020. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/606.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2023.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do Levante dos Malês (1835)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SANTOS, Ângela Maria. **Vozes e silêncio do Cotidiano escolar: as relações raciais entre alunos negros e não-negros**. Cuiabá, EdUFMT, 2007. (Coleção Educação e Relações Raciais, 4).

SANTOS, Ynaê Lopes do. Ações negras. In: **História da África e do Brasil Afrodescendente**. 1ª ed. - Rio de Janeiro: Pallas, 2017. p. 261-270.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, v. 1, 1993.

SILVA, Ana Célia da. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In: MUNANGA, Kabengele (Org). Superando o racismo na escola. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SLENES, Robert W. **Na senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava**. Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de; SANTOS, Ricardo Ventura. O Congresso Universal de Raças, Londres, 1911: contextos, temas e debates. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 7, n. 3, p. 745-760, set.-dez. 2012.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

A voz da Raça, n.6, 22 abr. 1933, p. 1.

A voz da Raça, n.20, 2 set. 1933, p. 2.

Abdias do Nascimento. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos avançados** 18 (50), 2004.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei 10.639/200: diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

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

BROCOS, Modesto. **A redenção de Cam**. Museu Nacional de Belas Artes. 1895.

O Quilombo, n.5, jan. 1950, p. 11.

Nexo Jornal. **Como o movimento negro contribuiu com a Constituinte de 1988?** | Nexo Políticas Públicas. YouTube. 2 de fev. de 2021.

ENSINO DE QUÍMICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS E HISTÓRICOS

Juliana Barretto de Toledo, Valquíria Pereira Tenório, Leandro Vieira, Antonio Marcos Martins, Ione Arsenio da Silva.

Resumo: Em respeito à importância das Leis Brasileiras 10.639/03 e 11.645/08, o trabalho discorreu sobre uma atividade de prática como componente curricular de um curso de Licenciatura em Química em uma instituição federal de ensino. A atividade interdisciplinar envolveu pesquisas para estabelecimento de relações entre a Química, a sabedoria ancestral e a tecnologia negra, com elaboração de um pôster e exposição oral, simulando um evento científico, no corredor da instituição. Os estudantes se circundaram de conhecimentos da ciência e da cultura negra, surpreendendo-se pela ausência desta abordagem nos livros universitários de Química. Demonstrou-se ser possível a abordagem da temática negra no curso de Química o que atua para a implementação das leis supracitadas. Diante de um trabalho interdisciplinar que envolveu diferentes disciplinas do curso, os estudantes foram sensibilizados e melhor preparados para lidar com a temática negra refletindo sobre a importância da inclusão desses temas no contexto educacional de suas futuras áreas de atuação.

Palavras-chave: Educação para as Relações Étnico-raciais, Licenciatura em Química, Prática como Componente Curricular, Formação inicial de professores.

J. B. de Toledo ( <https://lattes.cnpq.br/3346827751812061>). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Matão, SP, Brasil.
e-mail: falecomaju@ifsp.edu.br

V. P. Tenório ( <http://lattes.cnpq.br/6991656036901108>). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Matão, SP, Brasil.

L. Vieira ( <http://lattes.cnpq.br/5219399313213759>). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Matão, SP, Brasil.

A. M. Martins ( <http://lattes.cnpq.br/5219399313213759>). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Matão, SP, Brasil.

I. A. da Silva ( <http://lattes.cnpq.br/1521816017700513>). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Matão, SP, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educar - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A promulgação das Leis Brasileiras 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008) representou um marco significativo na busca pela valorização da diversidade étnico-racial no contexto educacional brasileiro. A Lei 10.639/03 alterou a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Posteriormente, a Lei 11.645/08 estendeu essa obrigatoriedade ao ensino da História e Cultura Indígena nos estabelecimentos de ensino do país. Essas duas leis são marcos históricos na formulação e implementação de políticas de ação afirmativa na sociedade brasileira. Sendo necessário registrar o papel do movimento negro que há décadas demanda ações do Estado contra o racismo, tal como nos apresenta Nilma Lino Gomes (2017, p. 21):

O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante.

É importante destacar o papel do Movimento Negro na promulgação dessas leis entendidas como políticas de ação afirmativa uma vez que lançam luz para a necessidade de se reformular currículos que traziam, majoritariamente, a matriz eurocêntrica na sua estruturação, invisibilizando a existência de outras formas de conhecimento, saberes, povos e culturas que atuaram e atuam na construção do Brasil. Para além da visibilidade e de se valorizar essa construção plural do país, ter uma lei federal que traga para as escolas a educação das relações étnico-raciais tem um papel de debater, discutir e superar o racismo estrutural tal como ele se apresenta na nossa sociedade, estruturante das relações entre as pessoas e das desigualdades existentes entre brancos e negros.

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a nossa sociedade (Almeida, 2019, p.48).

Portanto, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena vem também como uma estratégia para desafiar o que estava estabelecido como padrão na nossa sociedade e de maneira bastante evidenciada na educação. A Lei 10.639/03 completou 21 anos e ainda carece de efetiva implementação, inclusive no Ensino Superior, uma vez que em seu texto deixa explícito apenas que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira” (Brasil, 2003). Ou seja, a lei não menciona o Ensino Superior, porém para que a educação seja impactada e se modifique é necessária a formação de professores preparados e sensíveis para trazer conteúdos condizentes com a educação para as relações étnico-raciais. A Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Na resolução podemos ler:

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações ÉtnicoRaciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

É diante desse quadro exposto que faz-se necessária a formação de educadores de todas as áreas do conhecimento, incluindo-se a necessidade de se preparar estudantes universitários de um curso de Licenciatura em Química, futuros professores de ensino médio, para atuação dentro dessa temática. Os cursos de Ciências Exatas, incluindo os de Licenciatura, apresentam, por vezes, caráter extremamente tecnicista, não relacionando os diversos saberes envolvidos na estrutura curricular dos mesmos com a *práxis* docente, tampouco com a educação para as relações étnico-raciais. Diversas críticas têm sido feitas aos cursos de formação inicial de professores, especialmente ao caráter mais voltado para as teorizações, como é defendido por Lima (2002, p. 227):

Dado seu caráter excessivamente acadêmico, os cursos de formação inicial de professores têm sido alvo de duras críticas. Eles são acusados de ignorar os conhecimentos práticos dos professores, de estar associados a abordagens transmissivas e tecnológicas, de ter pequena incidência no trabalho realizado pela escola, de ser responsáveis pela transmissão de conhecimentos interpretados como objetivos, absolutos, indiscutíveis, ignorando a concepção que os tem como problemáticos, provisórios, construídos social e historicamente, sujeitos a influências de diversas ordens, dentre outras tantas críticas.

Nesse contexto, percebeu-se como pertinente, trabalhar a temática étnico-racial dentro da Prática como Componente Curricular (PCC), que oportuniza realizar atividades práticas de preparação para a carreira docente em articulação com as disciplinas teóricas. Nas linhas do Projeto Pedagógico do Curso em questão, pode-se ler, *in verbis*, que:

(...) atividades de Prática como Componente Curricular (PCC), foram concebidas visando contribuir para a superação de uma visão dicotômica de formação de professores tornando concreta a perspectiva de formação integrada e integradora. A PCC se constrói na reflexão da atividade profissional ao mesmo tempo em que exercita essa atividade (IFSP, Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química, p. 42 e 43, 2023).

Dada a relevância da temática e refletindo sobre essa articulação entre teoria e prática, os professores das disciplinas Química Geral II, Sociedade, Cultura e Educação das Relações Étnico-Raciais, Metodologia Científica, História e Filosofia da Ciência e Sociologia da Educação, reuniram-se para a elaboração de uma proposta de trabalho interdisciplinar. Iniciou-se aí um dos pontos cruciais e inovadores deste trabalho, o diálogo de docentes de formações diferentes, mas sensibilizados para a implementação da educação das relações étnico-raciais no curso de Licenciatura em Química, em fazer com que estudantes do primeiro semestre tivessem contato com diferentes temas e constatassem ser possível o ensino de história e cultura africana e afrobrasileira em tal curso.

Neste artigo, trabalhou-se com um conceito de interdisciplinaridade distinto de uma mera integração curricular, como aponta Aires (2011), pois a organização do conhecimento escolar por disciplinas, já há algum tempo, tem recebido críticas, especialmente pela fragmentação do conhecimento bem como o fato de que as disciplinas podem configurar mais uma finalidade do que um meio para a educação (Beane, 1997 *apud* Aires 2011) ignorando, não raramente, questões de ordem social, cultural e política, subjacentes às políticas educacionais que regulam a organização dos currículos escolares (Apple, 1982), conforme exige o trato mais complexo com as relações étnico-raciais, pois são caracterizadas por diversos temas, que vão desde a própria História da África, dos africanos, suas lutas no país, a cultura negra na formação da sociedade brasileira, o resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, da Ciência africana e suas contribuições para a Química.

Para Aires (2011), referindo-se aos autores Jantsch e Bianchetti (1995, p. 202-203):

No entanto, não se trata de considerar excludentes o genérico e o específico, numa concepção homogeneizadora do conhecimento. Ao contrário, na visão dos autores, a interdisciplinaridade implica sempre uma tensão entre o generalista, o filósofo e o educador com os especialistas. Ao compreender a interdisciplinaridade a partir da materialidade do momento histórico, os autores descartam a possibilidade de que esta possa estar condicionada à vontade de indivíduos em colocá-la ou não em prática.

[...] os autores consideram que o espaço fundamental no qual a interdisciplinaridade pode ser conquistada e em que tem materialidade para patrocinar estudos é a universidade. Mas, para que esta se concretize, mudanças se fazem necessárias "[...] porque, pressupondo-se o princípio da interdisciplinaridade, é preciso criar e aprofundar espaços de iniciação científica, de pesquisa avançada e, enfim, tornar a universidade um amplo laboratório de conhecimento/pensamento".

É importante considerar que o trabalho interdisciplinar incentiva o pensamento crítico dos estudantes que, ao lidar com problemas sob várias perspectivas, aprendem a pensar criticamente e a fazer conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, aprendem a observar o objeto de uma maneira mais abrangente, compreendendo que problemas reais, muitas vezes, não se encaixam em uma determinada disciplina e, abordando de maneira interdisciplinar, há a possibilidade de uma compreensão mais completa e contextualizada, como a temática em questão requer.

Após as considerações iniciais deste artigo, é importante reforçar a necessidade de se trabalhar a educação para as relações étnico-raciais a partir de uma abordagem interdisciplinar. Apesar dos esforços de pesquisadores como Machado e Loras (2017), Benite *et al.* (2019), Camargo e Benite (2019) e Santos e Benite (2018), que têm se debruçado sobre a elaboração de artigos, livros e projetos sobre as relações étnico raciais no Ensino de Química, ainda há muito o que se refletir e produzir acerca da temática.

Nesse contexto, foi proposto um grande desafio para estudantes do curso de Licenciatura em Química, visando também ampliar sua compreensão sobre o perigo de uma história única, conceito popularizado pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (Adichie, 2019). Este conceito ressalta a tendência de se apresentar narrativas simplificadas e unilaterais sobre grupos étnicos, culturas ou nações, frequentemente dominadas por perspectivas eurocênicas ou colonialistas. Tal abordagem limitada pode

perpetuar estereótipos, preconceitos e desigualdades, ofuscando a diversidade e complexidade das experiências humanas. Ao reconhecer e desafiar a história única, os futuros educadores estarão mais bem preparados para a sua prática pedagógica, promovendo uma educação mais inclusiva e reflexiva sobre as questões étnico-raciais. Tal perspectiva se alinha ao que o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana estabelece:

Assim, descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos terão a oportunidade de interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (MEC/SECADI, 2013, p.11).

O objetivo do desafio foi que os licenciandos pudessem abordar essa temática com seus futuros educandos, com mais solidez e propriedade, promovendo uma educação mais inclusiva e consciente das temáticas étnico-raciais. Este desafio, ao promover um espaço de reflexão e de relações interdisciplinares não apenas enriqueceu a formação dos licenciandos, mas também pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

DESENVOLVIMENTO

A ideia de desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar partiu da professora de Sociedade, Cultura e Educação das Relações Étnico-Raciais, que possui ampla experiência no tema e já trabalhava em conjunto com a docente de Química Geral II. O professor de Metodologia Científica, que já estava desenvolvendo um trabalho de elaboração de pôsteres e redação de artigos científicos com os estudantes, viu uma oportunidade imensa de trabalho com a temática e os professores de História e Filosofia da Ciência e Sociologia da Educação, a partir de suas respectivas disciplinas específicas, em um primeiro momento procuraram por elementos de interesse mais amplificado, pois o objetivo intentado pela abordagem interdisciplinar no bojo da realização da atividade ligada à PCC primou por abordagens cujo estofamento teórico-metodológico estivessem intrinsecamente balizadas pelo viés interdisciplinar ou, ainda, transdisciplinar. O mote para esse trabalho era justamente demonstrar ser possível ensinar História e Cultura africana e afrobrasileira de maneira interdisciplinar no curso de Licenciatura em Química e desenvolver nos estudantes a sensibilização para o tema e o conhecimento a ser utilizado em na prática docente destes em suas futuras salas de aulas, como professores de Química, mas antes de tudo como educadores conscientes de seu importante papel na sociedade.

Assim sendo, a busca de novos olhares para a produção de saberes, a ressignificação do próprio conhecimento produzido, a transmissão para a comunidade escolar em um *locus* que extrapolasse o próprio espaço físico da sala de aula, trouxeram uma vasta gama de caminhos, possibilidades e sentidos para essa abordagem ou mesmo conjunto de abordagens teórico-práticas e didático-pedagógicas.

Após frequentes reuniões entre os docentes envolvidos, a professora de Química Geral II apresentou algumas possibilidades de conteúdos, já abordados durante aquele ano, que funcionariam como sugestão de pesquisa aos estudantes, que poderiam inclusive criar sua própria temática, desde que associadas às Relações Étnico-Raciais e à Química.

As propostas foram:

1. História da Química: ela é egípcia afinal?
2. Noção de elementos e constituição da matéria
 - A) terra: mito da criação chaluques do Nilo Branco
 - B) fogo: mito de Alafiá (Congo)
 - C) água: Iemanjá e a importância socioambiental
 - D) ar: lenda bosquímanos que habitam o Kalahari
3. Mitologia Ashanti, teias de aranha e forças intermoleculares
4. Por que meu cabelo é crespo? Uma explicação intermolecular
5. Matéria e energia: Quem deve usar protetor solar?
6. Primeiros Cálculos e sua importância no estudo da Química
7. Soluções famosas africanas. Como eram os medicamentos?

Os estudantes poderiam realizar o trabalho individualmente, em duplas ou trios. A PCC envolveu as etapas de: pesquisa para estabelecimento de relações entre a Química, a sabedoria ancestral e a tecnologia negra sobre o tema, diálogo entre os pares e os professores, elaboração de um pôster, seguido de exposição oral, simulando um evento científico, no corredor da instituição. Ainda, o professor de Metodologia Científica, pediu um trabalho acadêmico (seguindo a norma ABNT mais recente naquele ano) como atividade avaliativa final de sua disciplina. Durante cerca de 1 mês, os licenciandos faziam pesquisas sobre os temas escolhidos e apresentavam esboços dos trabalhos para os professores envolvidos. Os professores comentavam e sugeriam alterações, quando pertinente. Assim, a Prática como Componente Curricular (PCC) ia tomando corpo. As apresentações ocorreram em novembro de 2023, em virtude das atividades do Mês da Consciência Negra realizado anualmente neste *campus*. O Mês da Consciência Negra é uma ocasião significativa no calendário acadêmico com uma série de atividades que incluem palestras, oficinas, exposições, apresentações culturais e debates. Essas iniciativas têm como objetivo: a realização de reflexões, combater o racismo e promover uma educação antirracista dentro da instituição.

As atividades do Mês da Consciência Negra¹ são organizadas por uma comissão formada por servidores e estudantes buscando envolver toda a comunidade escolar no processo educativo. Este evento foi uma oportunidade para que os estudantes do curso de Licenciatura em Química, ao apresentarem suas pesquisas, contribuíssem na realização do próprio evento e para a valorização do conhecimento ancestral e das tecnologias desenvolvidas por povos negros, integrando essas perspectivas em sua formação acadêmica e futura prática pedagógica.

¹ O evento supracitado neste ano de 2024 se encaminha para sua nona edição e, dentre uma vasta gama de possibilidades relacionadas a eventos, palestras, mesas redondas e outras perspectivas de matriz artístico-culturais, traz como ponto fulcral a busca ininterrupta por abordagens onde o lugar de fala de agentes de matriz afro-brasileira e quiçá africanos tragam e compartilhem experiências, inquietações, problematizações sobre o que significa ser negro/a em um país que, infelizmente, configurou-se como a última nação das Américas a abolir o ultrajante flagelo da escravidão de seres humanos trazidos em condições subumanas, sendo sistematicamente utilizados para a manutenção de uma de nossas “marcas registradas” que consistiu e ainda consiste no caráter agrário-exportador de nossa produção de *commodities* ou economia primária exportadoras para alimentar o sistema capitalista das nações ditas centrais. Sob égide das inquietações proporcionadas pelas vertentes acima expostas, dentre outras possibilidades que poderiam ser aqui aventadas, é que anualmente se realiza o já referido Mês da Consciência Negra, e o que percebe-se enquanto membros desta Comissão é uma gradativa participação tanto da comunidade interna ao *campus* como externa e, no pós-período pandêmico, uma nova gama de possibilidades se abriu com a vertente *online*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando a proposta foi apresentada aos licenciandos, eles se interessaram, pois vinham tomando contato com a temática por meio das disciplinas: Sociedade, Cultura e Educação para as Relações Étnico-raciais e Química Geral II, no entanto, manifestaram receio de apresentar o trabalho em forma de aula para o público, já que a ideia inicial era a apresentação no anfiteatro, para a comunidade universitária. O problema foi contornado com a sugestão de apresentação no corredor da universidade, para um público menor e como uma apresentação em forma de seminário o que os tranquilizou, afinal, se sentiram inseguros, pois a profissão de professor se faz por meio de sua *práxis* e eles estavam ainda no primeiro ano de graduação.

Outra questão levantada foi a dificuldade de se encontrar referências bibliográficas adequadas à pesquisa. Isto evidencia a lacuna acadêmica da área, a invisibilidade dos saberes, cultura e contribuição científica dos povos negros na sociedade brasileira e mundial destacando-se também o quanto os currículos ainda carecem de atualização de sua literatura, o que só se faz quando se compreende a importância dessa temática e a possibilidade de trazê-la para a Química.

O resultado final foram trabalhos elaborados pela maioria dos estudantes, problematizando as temáticas definidas, demonstrando que professores em formação inicial na área da química conseguem elaborar conexões que tragam a educação para as relações étnico-raciais como ponto central e em diálogo com os temas de seu curso.

As figuras que se seguem evidenciam o envolvimento e protagonismo dos licenciandos durante a apresentação no Mês da Consciência Negra de 2023. Os títulos das figuras referem-se aos nomes dos trabalhos apresentados, nos quais pode-se observar a autonomia de alguns, ao escolher temas diferentes ou modificá-los, de acordo com a necessidade encontrada.

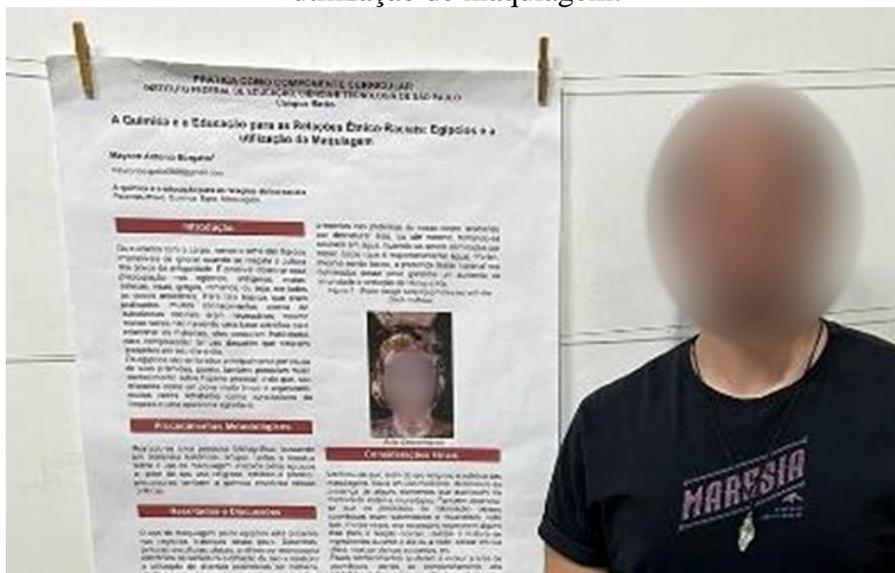
O Egito é indubitavelmente o berço da Ciência Química. Sendo assim, deve-se fornecer devida autoria a saberes cuja história única não evidenciam. As Figuras 1 e 2 ilustram esse momento, nos quais os estudantes discorreram sobre assuntos variados, partindo da origem do nome da Ciência Química: *Kemet, Khemet, Kemi*, que dá nome ao próprio país Egito, que significa “terra preta”, muito possivelmente atribuindo ao húmus encontrado nas margens do Rio Nilo, que tornava a terra fértil e de onde o povo retirava toda a sua Química. Maquiagem, cerveja, vinho, mumificação, medicamentos, emplastos e pomadas, metalurgia são somente alguns exemplos do que foi trabalhado pelos estudantes.

Figura 1 – História da Química: ela é egípcia, afinal?



Fonte: Autores (2023).

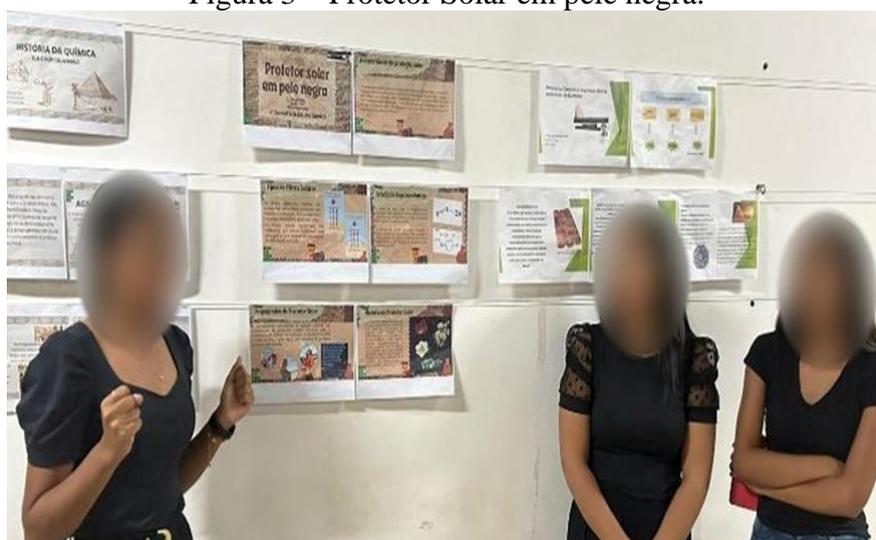
Figura 2 – A Química e a Educação para as Relações Étnico-Raciais: Egípcios e a utilização de maquiagem.



Fonte: Autores (2023).

A Figura 3 mostra um exemplo de concepção alternativa sendo desmistificado pelas estudantes envolvidas na pesquisa. Essa concepção alternativa se alicerça de que a presença de mais melanina na pele já seria suficiente para protegê-la dos perigosos raios ultravioletas do tipo A e B, advindos do sol. Isto é grave e reforçado indiretamente pela mídia, que não traz pessoas negras usando protetores solares em suas propagandas. As estudantes reforçaram o uso desse composto em todas as pessoas, denotando o cunho social de seu trabalho.

Figura 3 – Protetor Solar em pele negra.



Fonte: Autores (2023).

Padrões de beleza são altamente questionáveis e mutantes. A moda do cabelo liso impacta violentamente pessoas negras que, desde a mais tenra infância, são incentivadas até por seus familiares a alisarem seus cabelos, não valorizando sua beleza natural. Dessa forma, mostrando as propriedades do cabelo crespo em uma aula de Química, em

comparação com o cabelo liso, é possível abordar que há diferenças apenas na quantidade de enxofre e de queratina, mas que não existe fundamento científico para expressões “um cabelo normal” e “um cabelo ruim” a não ser a existência do racismo, pois ambos são constituídos dos mesmos materiais e as pequenas diferenças existentes ocorrem, possivelmente, por adaptações a um meio com pouca ou muita umidade e exposição ao sol, fazendo com que as estruturas das proteínas do cabelo se arranjam intermolecularmente de maneira mais ou menos intensa. A Figura 4 mostra alunas durante a exposição dessa temática, que também permeia o cunho social.

Figura 4 – Por que meu cabelo é crespo, afinal? Uma relação intermolecular.



Fonte: Autores (2023).

Outro trabalho que envolveu o conteúdo de forças intermoleculares é mostrado na Figura 5. O povo *Ashanti* (também conhecido como axântis ou achântis) de Gana, país localizado na África Ocidental, foi consagrado pela elaboração de mitos e lendas populares. Uma delas, conta a história de Ananse, tecelão de uma aldeia, um macaco aranha que seria responsável pela intervenção junto aos céus quanto a possibilidade do povo ter suas histórias contadas, desde que houvesse permissão. Os macacos-aranha possuem esse nome devido a sua anatomia, com braços e pernas longas e cauda preênsil, o que os possibilita se deslocarem com destreza entre as copas das árvores. Porém, o mito descreve Ananse como um tecelão e isso fornece uma contextualização importante para as aulas de Química: a teia das aranhas, polímero resistente e inclusive imitado pelo *nylon*.

Figura 5 – Mitologia *Ashanti* e as forças intermoleculares.



Fonte: Autores (2023).

Similares à concepção de “elemento” do filósofo grego Empédocles (492 a.C. - 430 a. C.), que associou a realidade a quatro elementos imutáveis e indestrutíveis – água, terra, fogo e ar, existem mitos atribuídos a esses elementos, como mostram as pesquisas apresentadas pelas Figuras 6, 7, 8 e 9 que se seguem e que deveriam estar presentes nos livros de Química.

Os *Shilluks* (chiliques), povo da região do Sudão, possuem, ainda, um mito da criação, similar ao presente no Antigo Testamento da Bíblia da tradição judaico-cristã, no qual os primeiros seres humanos também foram oriundos do barro (ou terra). Esse mito é particularmente interessante, pois discorre inclusive, sobre diferenças nos tons de pele, relacionando-os com as distintas tonalidades do barro. Os licenciandos, além disso, apresentaram composições distintas de terra, explicando o porquê de suas tonalidades, conforme ilustra a Figura 6.

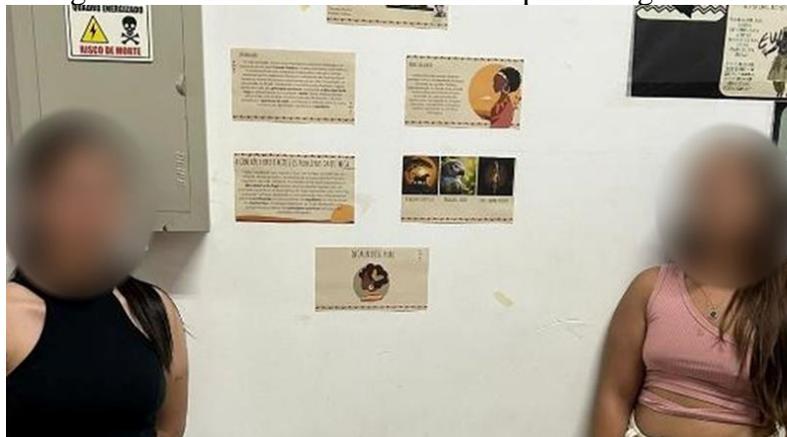
Figura 6 – O mito da criação: terra, os *Shilluks* do Nilo Branco.



Fonte: Autores (2023).

O mito congolês de Alafiá narra sobre a descoberta do fogo, “elemento” primordial às transformações químicas, bem como as mudanças de estado físico e a velocidade das reações. As estudantes (FIGURA 7), em sua apresentação, contaram o mito, relacionando-o à Química.

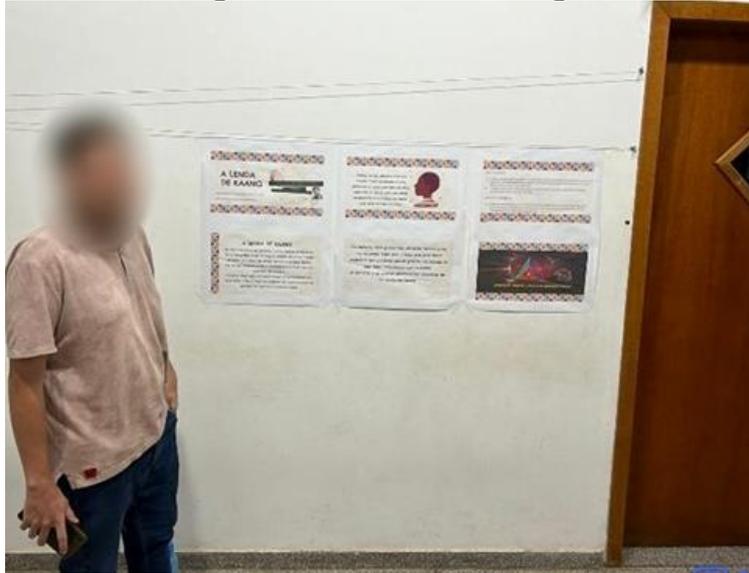
Figura 7 – Alafiá: da chama mítica à princesa guerreira.



Fonte: Autores (2023).

Outro mito da criação, que também representa os “elementos ar e fogo”, a Lenda de Kaang, do povo bosquímano *khoishan* (ou san), oriundos do Congo e Zaire, foi pesquisada por um estudante, como mostra a Figura 8. Kaang, nessa lenda, é apresentado como o mestre da vida, capaz de mudar de forma e se apresentar aos humanos sob a forma de animais distintos. Sob a forma de um louva-deus, Kaang se materializou aos humanos proibindo-os de produzir fogo, pois, apesar do calor e conforto gerados que afugentaria os animais, poderia ocasionar incêndios nas matas. Aqui, destaca-se o respeito desse povo ao meio ambiente, pelas árvores e pelos animais, materializado por uma espécie de maldição que poderá ocorrer caso não haja harmonia, dada pela degradação do meio, extinção ou limitação dos habitats animais, incluindo o bom trato de animais domésticos. Isto pode ser problematizado nas aulas sobre Química Ambiental, conforme sugerido pelo estudante, que também relacionou o tema ao tripé da combustão: comburente, combustível e energia. Esse mito também traz uma abordagem da mulher como companheira que abraça e guia os sonhos de Kaang e não como uma pecadora, que ilude o homem, fazendo-o com que perca o paraíso, como ocorre nas narrativas da tradição judaico-cristã.

Figura 8 – A Lenda de Kaang.



Fonte: Autores (2023).

Iemanjá é um orixá cultuado pelas religiões de matriz africana no Brasil, o candomblé e a umbanda, que representa, na religiosidade iorubá, povo que habitava os territórios atuais de Togo e Nigéria, os rios e a fertilidade. No contexto da Química, a água é considerada como solvente universal. Dessa forma, a maior parte das soluções preparadas no laboratório são aquosas. A importância da água se manifesta em diversas formas, que vão desde a composição de cerca de 70% do corpo humano e das células até a importância socioambiental da necessidade de abastecimento e tratamento das águas para consumo humano e da preservação das fontes naturais de água. Essa foi a discussão central que o trabalho mostrado na Figura 9 tratou.

Figura 9 – Água: Iemanjá e a importância socioambiental.



Fonte: Autores (2023).

Uma verdadeira aula de religiões de matrizes de origem africana foi apresentada por estudantes que ilustram a Figura 10. Os estudantes abordaram diversos orixás e suas

ligações com curas espirituais, por meio de banhos e unguentos, por plantas cujos princípios ativos foram isolados, sendo estudados amplamente e que possuem comprovação científica. Durante a exposição, os licenciandos trouxeram café e pipoca, lembrando a importância desses alimentos para os orixás. Uma curiosidade desse trabalho, para além da Química de Produtos Naturais e das Soluções, foi a de suscitar discussões sobre a importância da vacinação, ao narrar a história do orixá Omolu, que teria marcas dessa doença em seu corpo, como se fossem pipocas. A professora de Biologia, que era uma das avaliadoras dos trabalhos, também pode contribuir para enriquecer essa discussão.

Figura 10 – Curandeirismo africano: uma sinfonia entre ciência e espiritualidade.



Fonte: Autores (2023).

As apresentações orais dos estudantes duraram cerca de 2 horas e meia, conseguindo prender a atenção tanto dos professores que estavam avaliando a execução final de uma atividade orientada durante todo o semestre e também de outro estudante e pessoas que passavam pela exposição e que tomaram contato com diferentes trabalhos, parando para ler os posters, ouvir, participar e indagar. Esse momento de apresentação enriqueceu a atividade proposta aos estudantes e o Mês da Consciência Negra da instituição. A dificuldade inicial que muitos deles tinham foi quebrada pela preparação e pelo ambiente propício ao debate. Foi uma atividade que muito contribuiu para a formação científica e humanística dos licenciandos e da comunidade acadêmica, na opinião dos próprios estudantes e participantes, preparando-os para lidar com propriedade, sobre temáticas étnico-raciais relacionadas à Química, em ambiente escolar. O envolvimento dos estudantes pode ser observado na Figura 11.

Figura 11 (a) e (b) – Envolvimento dos licenciandos durante a mostra cultural.



(a)



(b)

Fonte: Autores (2023).

Além disso, muitos dos professores já graduados envolvidos no projeto, desconheciam a pluralidade de discussões Étnico-Raciais da cultura, sociedade, saberes e ciência negra. Consoante com Lima (2002, p. 207), a formação de professores deve ser feita ininterruptamente, daí a importância da formação continuada. Para a autora, a formação de professores:

(...) precisa ser concebida como um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento ao longo da vida. Essa ideia de *continuum* obriga o estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. A simples prática não dá conta dessa tarefa se não for acompanhada de um componente indispensável - a reflexão, vista como elemento capaz de promover esses nexos necessários.

Dessa forma, acredita-se que o trabalho foi um contributo imenso para todos os envolvidos, sendo a comunidade acadêmica de estudantes, professores, outras turmas de licenciandos e estudantes de outros cursos de ensino médio e superior, tributária dos conhecimentos aferidos, pois se percebeu ao longo do processo de sondagem e execução da pesquisa, e posteriormente apresentação dos trabalhos finalizados por parte dos estudantes com relação às temáticas a serem abordadas em um trabalho multifacetado e com imbricações correlacionadas a diversos campos do saber humano- o quão rica,

intensa e profunda podem ser as descobertas e caminhos percorridos e posteriormente tomados por modelos e perspectivas que, a priori, retiraram todos os envolvidos de sua tranquilidade e domínio de temáticas constantemente trabalhadas ao longo do processo ensino/aprendizagem.

Como foi verificado, *in loco*, por cada participante do processo (estudantes e professores, comunidade acadêmica presente no momento da apresentação dos trabalhos) o produto dos esforços trouxe, ganhos teóricos e práticos para todos, visto que o trabalho extrapolou o ambiente didático-pedagógico da sala de aula e ganhou novos contornos e rumos, configurando em essência o tripé cujo alicerce sustenta a existência da Instituição, ou seja, Ensino-Pesquisa-Extensão. Partindo dessas premissas norteadoras acreditamos no cumprimento de balizas estruturantes de um outro fazer científico-cultural, ou seja, a Educação deve ser em essência dialética e dialógica, pois o sujeito participante do processo possui um intrincado papel de agente e paciente do processo de construção diuturno do conhecimento tanto em nível individual como coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, conhecer para transformar, aproximando o “estado da arte” dos saberes ancestrais trazidos por meio do binômio saber popular e produção científica, aproximando comunidade acadêmica na figura metafórica da Ciência e a cultura negra representada pelos valores e sociabilidades presentes na religiosidade de matriz afrobrasileira e indígena. Os trabalhos elaborados no processo de produção da PCC intentaram, essa foi a percepção observada, aproximar os conteúdos da Química com saberes e conhecimentos advindos de povos africanos e da cultura afro-brasileira.

O estudo demonstrou que, após o devido preparo, os alunos em curso de formação inicial de professores podem estar aptos a estabelecer conexões entre o ensino de Química e as relações étnico-raciais. A implementação de ações dessa natureza é essencial para a concretização da Lei 10.639, uma vez que demonstrou ser possível a abordagem da temática no curso de Química e para além dos conteúdos tratar o tema contribui para uma educação mais inclusiva e representativa, valorizando a importância histórica e científica dos povos negros. Também, contribui para o fortalecimento da identidade e autoestima dos estudantes, especialmente daqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados.

A abordagem interdisciplinar proposta no trabalho favoreceu a construção de um diálogo consistente entre os docentes envolvidos, mas também demonstrou aos alunos que trabalhar em rede, dialogar com colegas de áreas diferentes é necessário se queremos uma educação mais plural. Através de trabalhos como estes, que incorporam a história e a cultura africana e afro-brasileira, reafirma-se a importância de uma abordagem educacional que reconheça e celebre a diversidade cultural como parte fundamental do processo educativo.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à professora Amanda Goulart, da área de Biologia que muito contribuiu para as discussões sobre varíola e vacinas durante a exposição e ao psicopedagogo Micahell Calabrez, por suas perguntas aos estudantes e participação na atividade.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AIRES, J. A. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos?. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1., 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9930>. Acesso em: 21 de mai. 2024.

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BENITE, A. M. C.; ARTES, A.; VIEIRA, C. S.; SANTOS, I. A. A. dos; CARVALHO, J. do P. F. de; AMAURO, N. Q.; OLIVEIRA, R.; UNBEHAUM, S. Apresentação | Raça Negra E Educação 30 Anos Depois: E Agora, Do Que Mais Precisamos Falar?. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v. 11 (Ed. Especial), p. 03 – 11, 2019. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/678>. Acesso em: 01 de jun. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20N%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 Março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em 20 mai. 2024.

CAMARGO, M. J. R.; BENITE, A. M. C. Educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química: sobre a lei 10.639/2003 no ensino superior. **Química Nova**, v. 42, n. 1, p. 691 - 701, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

IFSP. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. *Campus Matão*, 2023. Disponível em: <http://mto.ifsp.edu.br/cursos-ifsp/1130-licenciatura-em-quimica-2022>. Acesso em: 20 mai. 2024.

LIMA, J. Á de. **As culturas colaborativas nas escolas**: estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora, 2002.

MACHADO, C. E. D.; LORAS, A. B. **Gênios da humanidade**: ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente. Ministério da Cultura. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 2017.

MEC-SECADI. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

SANTOS, V. L. L.; BENITE, A. M. C. Perspectivas de uma educação antirracista - sankofa e o ensino de química. **Revista ABPN**, v. 10, p. 125-152, 2018.

ANÁLISE DO CONTEXTO DE VIOLÊNCIA ESCOLAR NO PÓS-PANDEMIA DE COVID-19: PERCEPÇÕES DO CORPO DOCENTE DE UMA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA

Danieli Cardozo, Tânia Brabo.

Resumo:

Neste artigo, buscamos investigar a percepção de professores sobre violência no espaço escolar de uma escola pública paulista na perspectiva dos Direitos Humanos nesse período pós-pandêmico. A metodologia proposta foi a investigação da realidade escolar por meio de questionário *on-line* destinado ao corpo docente. Trazemos aqui parte dos dados aferidos, como sexo e idade e relatos dos(as) participantes sobre terem ou não presenciado ou tido conhecimento por terceiros de casos de insultos e pequenas incivildades, consumo e venda de drogas nas proximidades da escola, consumo de bebidas alcoólicas, pequenos furtos, presença de armamento nas proximidades da escola nos últimos 12 meses. A amostra contou com 27 participantes, permitindo compor um quadro descritivo e geral sobre a visão dos(as) professores(as) acerca dos temas tratados. A análise estatística foi empregue para o cálculo percentual e construção de gráficos na organização e interpretação dos dados, compreendendo então à tabulação das respostas emitidas.

Palavras-chave: Educação. Violência escolar. Direitos Humanos.

Danieli Assunção Cardozo () Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências / UNESP. Marília, SP, Brasil.
e-mail: danieli.cardozo@unesp.br.

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo (). Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências / UNESP. Marília, SP, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “*Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino*”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Desde o surgimento da covid-19, doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e caracterizada pela OMS (Organização Mundial da Saúde) como pandemia, pudemos observar a ocorrência de diversos desdobramentos que mobilizaram toda a conjuntura mundial (Cardozo, 2023). Esse fenômeno impactou – e ainda impacta – nossa relação histórica, política e social, que caminha recuperando-se das inúmeras perdas pela doença nesses últimos anos.

A Educação, apresentada nesse contexto pandêmico, foi um dos direitos¹ mais afetados devido à interrupção de seu oferecimento presencial a fim de se evitar a disseminação da doença. Como medida preventiva fomos aconselhados a ficar isolados em nossas casas, evitando ao máximo a exposição em áreas de risco e aglomerações. Segundo levantamentos apresentados pela Unicef (Fundo das Nações Unidas para Infância), aproximadamente dois milhões de crianças e adolescentes deixaram de frequentar a escola no Brasil durante o período inicial da pandemia (Cardozo, 2023). Nesse momento, a educação das crianças passou a ser delegada a seus pais e responsáveis e parte das crianças sentiu o peso e a responsabilidade de serem educadas sobre a tutela de seus pais ou outra pessoa de seu núcleo familiar. Em consequência disso, foi implementado o papel do(a) professor(a) à distância, através da educação remota e híbrida.

Como sabemos, as crianças e adolescentes passaram a maior parte do tempo nas casas, nas ruas e sobre cuidados de familiares, seguindo protocolos sanitários estabelecidos pelo MS (Ministério da Saúde) em cumprimento às regras de isolamento social à época (Cardozo, 2023). Como efeito disso, as famílias tiveram que ressignificar a rotina doméstica com as atividades educacionais da escola, enfrentando, nesse período, não somente a doença, mas a fome e o desemprego, acarretando consequências negativas e psicológicas. Violência contra crianças, mulheres e idosos(as) estiveram presentes em milhares de lares brasileiros (Cardozo, 2023).

Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2023, a violência domiciliar corresponde a 245.713 casos de agressões por violência doméstica, violência contra crianças e adolescentes correspondem a 74.930 número de vítimas com relação aos últimos dois anos (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023). Medidas preventivas de enfrentamento à violência doméstica e familiar foram deliberadas pela Lei nº 14.022, de 7 de julho de 2020 (Brasil, 2020), garantindo o enfrentamento da violência contra mulheres, crianças, adolescentes, pessoas idosas e pessoas com deficiência, e ainda garantir atendimento presencial as vítimas de violência doméstica posto na Lei nº 11.340 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha) (Brasil, 2006).

Com efeito disso, as famílias passaram a ressignificar a rotina doméstica, juntamente com as atividades curriculares da escola. Para Bourdieu (2005), o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares. Desse modo, o ambiente doméstico passa ser ressignificado enquanto local de moradia e trabalho e aprendizagem, cabendo aos pais e responsáveis a administração do trabalho doméstico, do trabalho regular, e as demandas das atividades escolares. Contudo,

[...] o essencial do que a escola comunica é adquirido por acréscimo, tal como sistema da classificação que o sistema escolar inculca através da ordem de inculcação dos saberes ou da própria organização da instituição encarregada de assegurá-la (hierarquia das disciplinas, das sessões, dos exercícios, etc) (Bourdieu, 1983, p. 97-99).

¹ A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1990, p.116).

As condições mencionadas nos levam a refletir que o isolamento social induziu à ressignificação do papel da escola. Os ensinos remoto e híbrido modificaram as dinâmicas do ensino e aprendizado. Durante o período de confinamento, os(as) alunos(as) precisaram readaptar-se a um novo modelo de ensino, com isso, a mudança de comportamento devido à falta de sociabilidade pode ser notada. Os discentes tiveram uma série de dificuldades ao ajustar essa mudança de rotina escolar e o isolamento favoreceu à baixa produtividade do ensino (Brasil, 2024). As dificuldades de aprendizagem e a falta de acompanhamento educacional impactaram diretamente todas as crianças, em especial aquelas em situações de vulnerabilidade social.

Posto isso, essas condições nos chamam à atenção nos últimos tempos com relatos noticiados pela imprensa sobre o aumento do número de casos de violência ocorridos no interior de escolas. Diante desse fenômeno, investigamos como a violência tem ocorrido no ambiente escolar.

A proposta desse artigo é relatar as percepções do corpo docente sobre a violência no interior e entorno de uma escola pública paulista nesse período pós-pandemia de covid-19 e retorno do isolamento social imposto em 2020 e parte de 2021. A Deliberação CEE 204/2021, homologada pela Resolução SEDUC, do Estado de São Paulo menciona a retomada das aulas e atividades presenciais no Sistema de Ensino na busca recuperar os danos causados na educação dos alunos (São Paulo, 2021). A escolha desse tema ocorreu em virtude dos problemas apresentados neste período nas escolas, chamando atenção de toda população e da imprensa nacional que mencionam frequentemente reportagens retratando alguma ocorrência de violência escolar, ocasionada de diversas formas, interna ou externa à escola.

As situações apresentadas como violência escolar nos levam a pensar nos problemas geradores de tais violências. Desse modo, podemos caracterizar como violência escolar: agressões diárias, bullying, violência física, violência verbal etc.

Ao que tudo indica, o sistema educacional vem enfrentando dificuldades há tempos no aspecto da violência. A precariedade e as desigualdades ainda se fazem presentes, sobretudo depois de longo período de pandemia. Sabemos que, durante a pandemia, se intensificaram o número de evasões escolares, relatos de violências e desvios de comportamento entre os estudantes (Brasil, 2024).

Assim, este artigo tem o objetivo de relatar as percepções de violência e segurança entre os professores no exercício da profissão, além de observar as questões de indisciplina e incivilidade no contexto escolar. Essa investigação da situação de violência nas escolas foi realizada por meio de questionário destinado ao corpo docente, conforme relataremos adiante. Objetivamos, ainda, procurar entender o fator violência escolar enquanto fenômeno social, desencadeado no interior da Unidade Escolar e o entorno que a compreende.

METODOLOGIA

A metodologia proposta para esta pesquisa foi a investigação da realidade escolar por meio de questionário *on-line*, com perguntas pré-estabelecidas, destinado a um corpo docente de escola pública com 55 professores(as). A escola conta com corpo docente para atuação no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, funcionando no período matutino e vespertino.

O projeto foi registrado na Plataforma Brasil e submetido ao Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp (Universidade Estadual Paulista), o qual

aprovou a realização deste estudo através do CAEE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética) 74659223.1.0000.5406 e parecer final nº 6.788.480.

O questionário para professores da Unidade Escolar foi aplicado entre 23 de outubro e 23 de novembro de 2023, com *link* para a *internet* divulgado ao corpo docente em questão neste período em reunião e abordagem pessoal da autora principal deste artigo e o corpo docente na referida escola.

Os instrumentos foram elaborados pelas pesquisadoras, com base no questionário empregado em pesquisa pelo Governo do Distrito Federal na Nota Técnica “Percepção de Violência no Perímetro Escolar: Estudo de Caso na Escola de Ensino Fundamental Dra. Zilda Arns” (Distrito Federal, 2019). O questionário destinado aos professores foi composto de cinquenta e nove perguntas divididas em treze seções². Para este artigo, vamos apresentar os resultados inferidos da Seção X, que versava sobre a ciência de casos de insultos e pequenas incivildades, consumo e venda de drogas nas proximidades da escola, consumo de bebidas alcoólicas, pequenos furtos e presença de armamento nas proximidades da escola nos últimos 12 meses à aplicação do questionário.

Na participação nesta pesquisa, o(a) entrevistado(a) não obteve nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o contexto escolar no pós-pandemia da covid-19, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa poderá formar respostas aos problemas enfrentados pelos(as) docentes.

Já sobre os riscos, qualquer pesquisa com seres humanos envolve risco, nem que seja um desconforto, um incômodo ou constrangimento com a pergunta ou intervenção. Entretanto, os procedimentos obedeceram aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2013). Assim, entendemos que a aplicação deste questionário pode ter acarretado desconforto, possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento da coleta de dados, receio de expor aquilo que pensa sobre a realidade dos fatos, desinteresse ou estresse, cansaço e vergonha em responder as perguntas; desconforto; vergonha, além de discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário. Sobre esses riscos, contudo, não houve manifestação, nesse sentido, dos(as) participantes em nenhuma etapa da aplicação do questionário, bem como após esse período. Os(as) entrevistados(as) assinaram, ainda, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A aplicação do questionário foi realizada por meio da utilização do *Google Forms*; uso de recursos digitais para análise do conteúdo quantitativo, como o software *IBM SPSS*

² Seção I: Informações sobre a aplicação do questionário e termo de consentimento em participar da pesquisa; Seção II: Dados socioeconômicos e demográficos dos(as) participantes; Seção III: Informações sobre o percurso profissional e atuação docente; Seção IV: Percepção dos(as) participantes sobre violência (geral e pós-pandemia de covid-19) na vizinhança, riscos de roubo, assalto, sequestro, além dos recursos importantes para segurança escolar; Seção V: Sensação de risco relacionados à violência no interior da escola abordando casos de furtos, agressão verbal ou física, extorsão, acidente e ferimento por arma; Seção VI: Perspectivas pessoais, considerando a dinâmica escolar, sobre sofrimento psicológico, discriminação da imagem corporal, agressão física e psicológica, ameaças, assédio sexual e violência entre funcionários com a retomada das aulas presenciais após o período de quarentena da covid-19; Seção VII: Considerando o ambiente escolar após o período de quarentena da covid-19, as condições de segurança, presença de arma de fogo dentro do espaço escolar e nas mediações da escola, venda e uso de drogas ilícitas, depredação do patrimônio público; Seção VIII: Relatos da percepção pessoal de ações e atitudes que possam instigar casos de violência na escola; Seção IX: Abordagem sobre a vivência e a segurança no local de trabalho, nos últimos 12 meses; Seção X: Ciência de casos de insultos e pequenas incivildades, consumo e venda de drogas nas proximidades da escola, consumo de bebidas alcoólicas, pequenos furtos, presença de armamento nas proximidades da escola nos últimos 12 meses; Seção XI: Sensação de segurança nas ruas e no ambiente doméstico, segurança no percurso de chegada e saída da escola, segurança dentro da sala de aula e dentro da escola, mas fora da sala de aula, nos últimos 12 meses; Seção XII: Sobre o aumento de violência na escola nos últimos 12 meses e a sensação de segurança no espaço escolar; Seção XIII: Sobre as vivências escolares em situações de violência nos últimos 12 meses.

Statistics em sua versão gratuita de testes, plataforma digital que favoreceu a pesquisa com um aparato de recursos analíticos. O *Google Forms*, enquanto serviço gratuito, armazenou os questionários avaliativos em ambiente *on-line*.

Para a aplicação dos instrumentos foi feito um planejamento amostral para garantir que os dados coletados permitissem inferência estatística. Embora os(as) professores(as) tenham reportado engajamento para o preenchimento do questionário, a amostra contou com praticamente a metade da quantidade prevista (27 questionários de 55 possíveis), ainda assim não inviabilizando o exercício de inferência inicialmente proposto.

Essa amostra foi considerada satisfatória pois permite a composição de um quadro descritivo e geral sobre a opinião dos(as) professores(as) acerca dos temas tratados. Participaram da pesquisa 27 docentes de um grupo de 55 professores(as) da escola, o que corresponde a 49,1% do total ($n = 27$).

A base de dados foi extraída do *Google Forms* para um arquivo formato “xlsx” e transportada para o formato “sav” que permitiu as análises de frequência das questões objetivas no software *IBM SPSS Statistics*. Para a apresentação dos dados em gráficos foi utilizado o site *Flourish*.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme coletado na segunda seção do questionário, foram perguntadas, entre outras, informações sobre idade e sexo. Quanto à idade, o(a) participante poderia escrever livremente, sem escolher as opções em uma lista. Os resultados foram agrupados em faixas de 5 anos e se apresentaram da seguinte forma: de 20 a 24 anos (3,7%), de 25 a 29 anos (7,4%), de 30 a 34 anos (11,1%), de 35 a 39 anos (29,6%), de 40 a 44 anos (11,1%), de 45 a 49 anos (7,4%), de 50 a 54 anos (11,1%), de 55 a 59 anos (14,9%) e de 60 a 64 anos (3,7%). Sobre sexo, o(a) participante poderia escolher uma das opções apresentadas. Os resultados foram: 74,1% feminino e 25,9%, masculino.

Na Seção X, a qual daremos destaque neste artigo, perguntamos aos(as) participantes se estes(as) tinham ciência de casos de insultos e pequenas incivildades, consumo e venda de drogas nas proximidades da escola, consumo de bebidas alcoólicas, entre outros, nos últimos 12 meses. Nas questões desta seção as opções eram fechadas e de única escolha das seguintes alternativas: "Viu", "Ouvindo falar" e "Não viu, nem ouviu falar". A totalidade de dados desta seção também está representada no Gráfico 1.

A primeira questão examinava se nos últimos 12 meses o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) xingando, ofendendo ou insultando outras pessoas. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 1, foram: "Viu" (51,9%), "Ouvindo falar" (29,6%) e "Não viu, nem ouviu falar" (18,5%).

Tabela 1 – Se nos últimos 12 meses o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) xingando, ofendendo ou insultando outras pessoas

Respostas	Frequência	%
Viu	14	51,9%
Ouvindo falar	8	29,6%
Não viu, nem ouviu falar	5	18,5%
Total	27	100%

Fonte: dados da pesquisa.

A segunda questão examinava se nos últimos 12 meses o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) consumindo drogas. Os resultados,

conforme apresentado na Tabela 2, foram: "Viu" (44,4%), "Ouvindo falar" (40,7%) e "Não viu, nem ouviu falar" (14,9%).

Tabela 2 – Se nos últimos 12 meses o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) consumindo drogas

Respostas	Frequência	%
Viu	12	44,4%
Ouvindo falar	11	40,7%
Não viu, nem ouviu falar	4	14,9%
Total	27	100%

Fonte: dados da pesquisa.

A terceira questão examinava se nos últimos 12 meses o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) vendendo drogas. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 3, foram: "Viu" (14,9%), "Ouvindo falar" (48,1%) e "Não viu, nem ouviu falar" (37,0%).

Tabela 3 – Se nos últimos 12 meses o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) vendendo drogas

Respostas	Frequência	%
Ouvindo falar	13	48,1%
Não viu, nem ouviu falar	10	37,0%
Viu	4	14,9%
Total	27	100%

Fonte: dados da pesquisa.

A quarta questão examinava se nos últimos 12 meses o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) consumindo bebida alcoólica. Os resultados, conforme apresentado na Tabela 4, foram: "Viu" (29,6%), "Ouvindo falar" (29,6%) e "Não viu, nem ouviu falar" (40,8%).

Tabela 4 – Se nos últimos 12 meses o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) consumindo bebida alcoólica

Respostas	Frequência	%
Não viu, nem ouviu falar	11	40,8%
Viu	8	29,6%
Ouvindo falar	8	29,6%
Total	27	100%

Fonte: dados da pesquisa.

A quinta questão examinava se nos últimos 12 meses o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) assaltando (alunos ou alunas tomando as coisas de alguém usando a força). Os resultados, conforme apresentado na Tabela 5, foram: "Ouvindo falar" (25,9%) e "Não viu, nem ouviu falar" (74,1%). A opção "Viu" teve frequência zero e não consta da referida tabela.

Tabela 5 – Se nos últimos 12 meses o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) assaltando (tomando as coisas de alguém usando a força)

Respostas	Frequência	%
Não viu, nem ouviu falar	20	74,1%
Ouviu falar	7	25,9%
Total	27	100%

Fonte: dados da pesquisa.

A sexta questão examinava se nos últimos 12 meses o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) furtando (pegando as coisas de alguém sem que este perceba). Os resultados, conforme apresentado na Tabela 6, foram: "Viu" (7,4%), "Ouviu falar" (37,0%) e "Não viu, nem ouviu falar" (55,6%).

Tabela 6 – Se nos últimos 12 meses o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) furtando (pegando as coisas de alguém sem que este perceba)

Respostas	Frequência	%
Não viu, nem ouviu falar	15	55,6%
Ouviu falar	10	37,0%
Viu	2	7,4%
Total	27	100%

Fonte: dados da pesquisa.

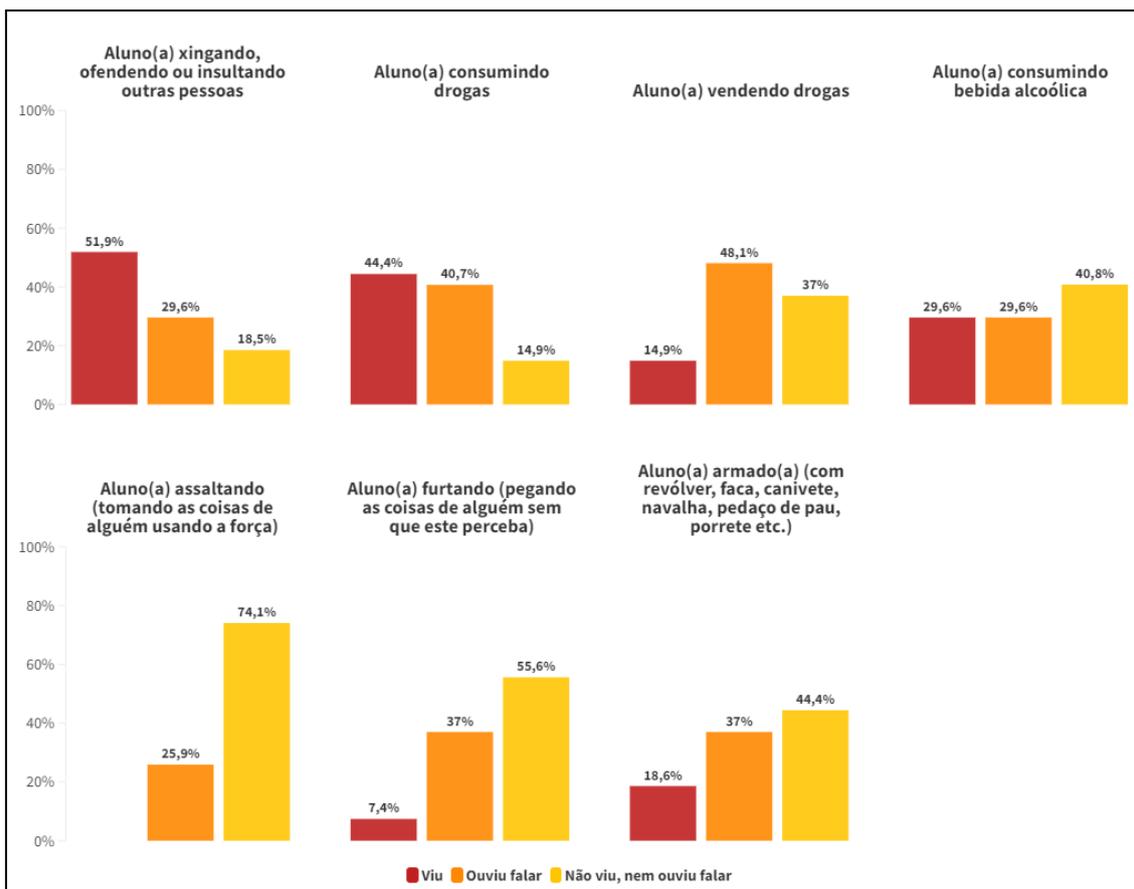
A última questão desta seção examinava se nos últimos 12 meses o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) armado(a) (com revólver, faca, canivete, navalha, pedaço de pau, porrete etc.). Os resultados, conforme apresentado na Tabela 7, foram: "Viu" (18,6%), "Ouviu falar" (37,0%) e "Não viu, nem ouviu falar" (44,4%).

Tabela 7 – Se nos últimos 12 meses o(a) participante viu ou ouviu falar de, nas proximidades da escola, aluno(a) armado(a) (com revólver, faca, canivete, navalha, pedaço de pau, porrete etc.)

Respostas	Frequência	%
Não viu, nem ouviu falar	12	44,4%
Ouviu falar	10	37,0%
Viu	5	18,6%
Total	27	100%

Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 1 – Se nos últimos 12 meses, nas proximidades da escola, o(a) participante viu ou ouviu falar de:



Fonte: dados da pesquisa.

Ao que tudo indica, o sistema educacional vem enfrentando dificuldades há tempos no aspecto da violência devido as condições externas da sociedade. O IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), ao divulgar o Atlas da Violência em 2023, menciona que

[...] violência na escola tem múltiplas causas, complexas e diferentes, sendo que as mídias ajudam a inserir positivamente problemas na agenda pública. Paradoxalmente, ao se colocarem as causas em feixes explicativos indistintos, jovens violentos, jovens associados ao tráfico, facilitação do acesso a armas, jovens provenientes de famílias desestruturadas etc., os mesmos discursos dão margem a visões simplificadas sobre como enfrentar e onde focar as ações contra as violências. (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023, p. 39).

Ao descrever o crime e a violência na sociedade brasileira contemporânea, Adorno (2002) menciona situações em que os conflitos se encontram correlacionados nas relações de proximidade, sobretudo entre companheiros e suas companheiras, entre parentes, entre vizinhos, entre amigos, entre colegas de trabalho, entre conhecidos que frequentam os mesmos.

Para Pimenta (2020), a violência está em toda parte, nos meios de comunicação, nas notícias sobre crimes e ações policiais, na opinião pública, no espaço escolar, no âmbito doméstico, nas relações familiares, no trânsito, nas chamadas incivildades cotidianas que contribuem para aumentar a sensação de insegurança e romper a consciência coletiva da integração social, levando a disputas de interesses antagônicos. A violência, ao chegar ao ambiente escolar, se mostra resultado de um conjunto de experiências sociais vivenciadas em diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da experiência de vida (Dayrell, 2001).

A retomada das aulas presenciais e a readaptação dos alunos às escolas foram marcadas pelo luto, pelas ausências, pela fome, desemprego, entre outros aspectos psicológicos ligados à exclusão social. Para Vinha (2023), a pandemia dissimulou o “efeito contágio”, desencadeado pelas redes sociais. Para a autora,

[...] houve uma imersão on-line geral, mas esta imersão foi muito mais intensa com alguns jovens, que passaram a interagir de forma contínua em jogos virtuais, chats, fóruns e comunidades em geral. Todavia, como visto, aqueles que já vivenciaram algum tipo de sofrimento na escola (bullying, exclusão, humilhação etc.) e mesmo nas relações familiares e sociais, acompanhado de ressentimentos e solidão, podem ter encontrado acolhimento e sentimento de pertencimento em comunidades on-line que exacerbaram esses sentimentos, bem como o ódio e a violência. (Vinha, 2023, p. 27)

Os problemas de convivência escolar presentes nos resultados dessa pesquisa se aproximam de uma condição de imposição do esquema domínio-submissão, conforme apresenta o Atlas da Violência em 2023, com danos à dignidade pessoal, emprego da força para causar dano, perversão moral, atentado a integridade física-moral-psicológica que afetam diretamente o cotidiano da estrutura escolar (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023).

Para Marshall (1967), os problemas de convivência na escola são discutidos por toda comunidade escolar, principalmente pelos professores que cotidianamente mediam as relações de conflito em sala de aula. Assim:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente sem sombra de dúvidas, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. (Marshall, 1967, p. 73)

Conforme vimos nos resultados da primeira questão, em que os docentes mencionam que mais da metade dos alunos participaram de pequenas incivildades e indisciplinas nas proximidades escolares, temos que essa situação de indisciplina está inevitavelmente associada à ideia de uma carência psíquica do aluno (Aquino, 2016). Nesse caso, para o mesmo autor,

[...] o reconhecimento da autoridade externa (do professor, no caso) pressupõe uma infraestrutura psicológica, moral mais precisamente, anterior à escolarização. Esta estruturação refere-se à introjeção de determinados parâmetros morais apriorísticos, tais como: permeabilidade a regras comuns, partilha de responsabilidade, cooperação, reciprocidade, solidariedade etc. (Aquino, 2016, p. 45)

No que se refere aos dados sobre o possível consumo de álcool e drogas ilícitas próximo às redondezas da escola, correlacionamos com a Pense (Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar) de 2019, produzida pelo IBGE, destaca-se que “13,0% dos escolares de 13 a 17 anos já haviam usado alguma droga ilícita em algum momento da vida” (Pense, 2021). Lembrando que no caso da pandemia o consumo de álcool aumentou em toda população nacional (Szwarcwald *et al.*, 2024).

O isolamento social privou crianças e adolescentes de experiências sociais e emocionais essenciais ao seu desenvolvimento e bem-estar. Impactos da diminuição das atividades físicas e aumento do consumo de alimentos ultra processados, cigarro, álcool e outras drogas também foram verificados. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2024, p. 5)

Dados da OPAS (Organização Pan-Americana de Saúde) indicam que, sobre o consumo de bebidas alcoólicas, adolescentes e jovens correm maior risco de cometer ou sofrer violência, pois o consumo de álcool pode reduzir o autocontrole e a capacidade de avaliar riscos (Organização Pan-Americana de Saúde, 2024).

Contextualizando os resultados auferidos nas questões que envolvem alunos(as) tomando as coisas de alguém usando a força ou pegando as coisas de alguém sem que este perceba, vemos que o

[...] comportamento transgressor se caracteriza, em especial no caso de adolescentes, pelo envolvimento em sério atos infracionais. Pode se constituir em efeito da violência que vivenciam e envolver sérias violações de regras sociais, destruição de objetos e patrimônio, defraudação, furtos e roubos. (Assis *et al.*, 2023, p. 204-205)

Na última questão, sobre aluno(a) armado (com revólver, faca, canivete, navalha, pedaço de pau, porrete etc.), lembramos que a população brasileira sofre diversos problemas, desde as desigualdades sociais profundas e a exclusão social, até a discriminação racial, a violência nas redes sociais digitais, a glamourização das armas de fogo e a impunidade. Alguns desses problemas afetam mais diretamente os setores sociais mais pobres, mas outros estão presentes em todas as classes sociais, como os crimes cometidos por jovens contra o patrimônio, colegas e professores (Assis *et al.*, 2023).

Sob a perspectiva dos Direitos Humanos, é importante lembrar que ao vivenciar a democracia e assimilar os valores de igualdade, de liberdade, de direitos, meninos e meninas passam a se ver como sujeitos com direitos a ter direitos e entenderem que o papel de ambos é essencial para a consolidação democrática (Brabo, 2021). Desse modo, a luta por uma escola democrática, onde diálogo, igualdade e liberdade são discutidos, consolidam os valores de cidadania contra as formas de preconceito, discriminação e violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva dos Direitos Humanos, é preciso evidenciar o caminho inverso às desigualdades. A escola enquanto instituição consolidada tem por função social articular valores formativos na importância de construir para a convivência democrática e participativa, onde todos partilhem do mesmo pressuposto humanitário de igualdade e respeito, assim contribuindo para melhor funcionamento da escola.

Mediante ao que expomos nesse artigo sobre o contexto escolar no pós-pandemia de covid-19, rastreamos as percepções da violência no interior de uma escola pública em um município paulista. Desse modo, constatamos que tal fenômeno impacta diretamente nas relações interpessoais e no cotidiano das relações escolares, sobretudo dos(as) professores(as), sendo estes(as) os(as) afetados(as) diretamente pelos desdobramentos dos conflitos e experiências violentas. Considerando as atitudes que pudessem instigar a violência na escola, os(as) participantes relataram diversas opiniões que ocorrem no interior da escola, conflitos entre os pares, a presença da comunidade com influência do tráfico de drogas, casos de bullying, extremismos de ideias por parte dos(as) alunos(as), falta de merenda, brigas entre meninas, rivalidade entre bairros, violência policial, falta de opções de lazer estão entre as variáveis da violência.

Os conflitos e as violências ocasionados em diversos formatos e seguimentos, tanto nas relações internas como externas à escola, impactam diretamente em todas as estruturas sociais.

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele

não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc), resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto. (Bourdieu, 2012, p. 47)

No caso da educação ofertada pela instituição de ensino, a escola já trabalha com regras e condutas das quais os alunos precisam corresponder. Nessa perspectiva, Durkheim (2012) explica:

Na escola existe todo um sistema de regras que determina a conduta da criança. Ela deve comparecer à classe com regularidade, num horário estabelecido, mantendo uma postura adequada; enquanto permanece na sala de aula, não pode perturbar a ordem; deve aprender suas lições, fazer os deveres de casa como suficiente dedicação etc. Há um grande número de obrigações às quais a criança deve submeter-se. (Durkheim, 2006, posição 2204)

Tanto para Bourdieu (2012) quanto para Durkheim (2012), a reflexão é que a escola tem seu próprio modo de funcionar e operar, na inculcação de novos *habitus*, e no espírito da disciplina, que “a escola é uma sociedade” (Durkheim, 2012, posição 3518).

Com este artigo, destacamos a necessidade de a escola voltar seu olhar às necessidades apresentadas no seu tempo, principalmente onde envolvam questões de violência, agressões e bullying, repensando estratégias de enfrentamento contra essas formas de violência, na garantia de implementar um ambiente escolar seguro para professores(as) e alunos(as).

A importância de integrar recursos à saúde mental no ambiente escolar seria uma das alternativas para minimizar os impactos psicológicos da violência, sofrido pelos(as) alunos(as) principalmente após o período pandêmico, promovendo um ambiente escolar justo e democrático pautados na Educação dos Direitos Humanos.

Vale ressaltar, também, medidas de acolhimento social e atividades que envolvam toda comunidade escolar, assim como os pais, responsáveis e estudantes, para que possam ser uma alternativa para reforçar laços de acolhimento e solidariedade, visando minimizar ou sanar casos de violência na escola. Com a mesma intenção, o papel das políticas públicas nesse momento seria outro caminho importante para redução da violência.

Nessa perspectiva, colocamos a necessidade de formação contínua dos professores para lidar com desafios de indisciplinas e incivildades que surjam em sala de aula, mesmo sabendo que já existem medidas preventivas, a formação docente ainda nos parece caminho urgente para a mediação dos conflitos.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio e a contribuição de diversas instituições e indivíduos, aos quais estendemos nossa mais profunda gratidão. Em primeiro lugar, gostaríamos de agradecer à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo suporte financeiro e pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa. Agradecemos também ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Câmpus de Marília, por toda a assistência acadêmica e recursos disponibilizados.

Agradecemos também à direção e à coordenação pedagógica da escola que gentilmente permitiu a aplicação do questionário, proporcionando um ambiente acolhedor

e colaborativo. Aos(às) professores(as) que participaram, dedicando seu tempo para responder ao questionário, pois suas respostas foram essenciais para o enriquecimento desta pesquisa.

Expressamos ainda nossa gratidão ao NUDISE (Núcleo de Diversidade Sexual e Identidade de Gênero) e ao Comitê de Ética da Unesp de Marília, por suas valiosas orientações que garantiram a integridade e a adequação dos procedimentos metodológicos adotados.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. **Crime e violência na sociedade brasileira contemporânea**. *Jornal de Psicologia-PSI*, v. 132, p. 7-8, 2002.

AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. *In: AQUINO, J.G (Org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 2016. p. 39-55.

ASSIS, S. G. et al. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2023. *E-book*.

BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. *In: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu*. São Paulo, Ática, 1983. p. 82-121.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRABO, T. S. A. M. **Democracia, direitos humanos, gênero e cidadania: teoria, políticas e cotidiano das escolas públicas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. *Diário Oficial da União: Seção 1, 151/2006, p. 4, 08/08/2006*.

_____. Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União: Seção 1, 112/2013, p. 59, 13/06/2013*.

_____. Lei nº 14.022, de 7 de julho de 2020. Altera a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, e dispõe sobre medidas de enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher e de enfrentamento à violência contra crianças, adolescentes, pessoas idosas e pessoas com deficiência durante a emergência de saúde pública de importância

internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial da União: Seção 1, 129/2020, p. 3, 08/07/2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em: 03 mar. 2024.

CARDOZO, D. A. **Educação em tempos de pandemia da COVID-19 na cidade de Marília**: uma análise dos decretos municipais no período de 2020 e 2021. Ano de depósito: 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 19 de janeiro de 2023.

DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

DISTRITO FEDERAL. **Percepções de violência no perímetro escolar**: Estudo de caso na Escola de Ensino Fundamental Dra. Zilda Arns (Nota Técnica). Brasília: Diretoria de Estudos e Políticas Sociais - Dipos/Codeplan, 2019. Disponível em:

<http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/Percep%C3%A7%C3%A3o-de-viol%C3%Aancia-no-per%C3%ADmetro-escolar-estudo-de-caso-na-escola-de-ensino-fundamental-Dra.-Zilda-Arns.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2022.

DURKHEIM, E. **A Educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2012. *E-book*.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023.

Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar**: Divulgação de resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

Disponível em:

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/ad542e8a6ea81cd154e61fc7edf39d00.pdf. Acesso em: 19 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **Informe sobre la situación del alcohol y la salud en la Región de las Américas 2020**. Washington (DC): OPAS, 2020.

Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/53579>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

PIMENTA, M. M. Sociologia da violência e da conflitualidade: temas, pressupostos e situação atual do campo. *In*: FAZZI, R. C. & LIMA, J. A. (Orgs.). **Campos das Ciências Sociais**: Figuras do mosaico das pesquisas no Brasil e em Portugal. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020. p. 459-480.

SÃO PAULO. Resolução SEDUC, de 14 de outubro de 2021. Homologando, com fundamento no § 1º do artigo 9º, da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a Deliberação CEE 204/2021, que Fixa normas para a retomada das aulas e atividades presenciais no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de São Paulo: Seção Poder Executivo I, 131/2021, p. 24, 16/10/2021.

SZWARCWALD, C. L. *et al.* ConVid - Pesquisa de Comportamentos pela Internet durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: concepção e metodologia de aplicação. *In: Cadernos de Saúde Pública*. v. 37, n. 3. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00268320>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/DpNFcx6RhgscX5MSsDtNj6b/?lang=pt#>. Acesso em: 20 abr. 2024.

VINHA, T. P. **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos**. São Paulo: D3e, 2023. *E-book*.

DISCURSOS RELACIONADOS ÀS QUESTÕES AMBIENTAIS NO CAMPO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Katya Bonfim Ataides Smiljanic

Resumo: Este trabalho de natureza bibliográfica, teve por objetivo analisar as condições discursivas que permitem a emergência e a sustentação de uma concepção hegemônica no campo político-pedagógico da EA, usando como ferramenta metodológica as contribuições da Teoria do Discurso em um diálogo com a perspectiva bourdieusiana de campo. As macro-tendências identificadas para a EA são frutos de disputas hegemônicas entre os agentes e seus respectivos capitais científicos na constituição e amadurecimento do campo da EA. A macro-tendência conservacionista é hegemônica no início da formação do campo, porém, de forma gradativa, perde espaço para as macro-tendências pragmática e crítica. A macro-tendência pragmática é resultado de atualização da macro-tendência conservacionista em relação às necessidades do mundo globalizado, da lógica do mercado e das políticas neoliberais. Como macro-tendência hegemônica na atualidade, é sustentada pelo discurso do desenvolvimento sustentável/sustentabilidade.

Palavras-chave: Campo Social. Educação Ambiental. Macro-tendências político-pedagógicas. Teoria do Discurso.

K. B. A. SMILJANIC () Centro Universitário de Mineiros – UniFimes, Mineiros, Goiás, Brasil. e-mail: katya@unifimes.edu.br

© Este trabalho integra a obra: “Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) nasce do anúncio da necessidade de enfrentamento de uma crise ambiental, dadas as proporções alcançadas, e convida a educação a fazer um diálogo em uma proposta interdisciplinar. A falta de engajamento de outras ciências produziu conteúdos e conceitos naturalistas não levando em consideração a origem antropogênica da crise ambiental, com causas associadas a sociedade e o seu modo de organização, o que leva a valorizar mais os conhecimentos da estrutura e funções dos sistemas naturais do que dos sistemas sociais.

Em face disso, a EA concebe um indivíduo genérico e abstrato que é ao mesmo tempo, causador e vítima da crise ambiental. Tal concepção tem caráter ideológico na medida em que desconsidera os aspectos sociais e oculta as causas primárias dos problemas ambientais, omite responsabilidades dos processos produtivos, elimina as diferenças, nivela os interesses, apazigua os conflitos e propõe soluções individuais e técnicas quando deveriam ser coletivas e políticas.

No Brasil, surge orientada pelas recomendações de Tbilisi¹ e com forte envolvimento de comunidades em resolver problemas locais concretos, buscando superar o modelo clássico de EA, de concepção conservacionista, construída durante o período de ditadura militar, para uma perspectiva crítica com a incorporação de elementos sociais, além da adequação ao princípio de número 4² do tratado de Educação Ambiental para as sociedades sustentáveis e responsabilidade global, documento aprovado durante a Rio-92. Porém, é grande o risco de incorrer no pragmatismo de ações imediatas de resultados, sem aprofundar na complexidade dos problemas ambientais.

A crise ambiental não tem origem na falta de conhecimento de sistemas ecológicos, mas na visão de mundo e em valores ideológicos do processo da civilização ocidental. Uma prática pedagógica que prioriza os aspectos ecológicos desprovida dos componentes sociais e reflexivos equipara-se a um adestramento ambiental (Brugger, 1999) que produz mudança de comportamento, mas não alcança os valores constituídos.

Em meio a isso, assistimos uma economia baseada no consumo à pretexto de proporcionar o bem-estar e felicidade, mas que na realidade atende a uma demanda artificial do capital, camufla as críticas ao consumismo e aposta na reciclabilidade simbólica de produtos em final de ciclo, mantendo “estratégia produtiva da descartabilidade e a obsolescência planejada” que sustenta o capitalismo (Layrargues, 2003, p. 91).

Esse contexto é marcado por discursos polissêmicos, com significados não fixados que buscam por pontos nodais, locais em que se fixam parcialmente, articulam e repetem as velhas ideias, com uma nova roupagem, como se fossem novas, alcançam o senso comum, exercem influências nas decisões das pessoas, nas políticas públicas e nos documentos curriculares.

¹ Trata-se da Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental realizada em Tbilisi (Georgia, ex-URSS), de 14 a 26 de outubro de 1977, pela UNESCO, em colaboração com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Sua importância se relaciona às definições, os objetivos, os princípios e as estratégias para a Educação Ambiental no mundo. Disponível em: <https://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/livros/educacaoambientalasgrandesdiretrizesdaconferenciadetbilisidigital.pdf> Acesso em: 07 out. 2023.

² Princípio número 4 propõem: A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político. Documento na íntegra disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf> Acesso em: 23 dez 2021.

Entre os discursos, o do desenvolvimento sustentável³, atualizado com o léxico de sustentabilidade, demonstra preocupações com o meio ambiente ao integrar a economia e a ecologia usando sutilmente a via do mercado, o que corresponde a legitimar novas formas de apropriação da natureza, da economia e do arbitrário. É um discurso que desde o Clube de Roma⁴ se perpetua em compromissos assumidos e não cumpridos, mas que são reeditados⁵ a cada novo evento internacional relacionado à temática ambiental.

Por outro lado, as relações assimétricas de poder e os interesses políticos ideológicos mantêm o mecanismo de reprodução das condições sociais, aceitam a mudança ambiental, mas impedem que a mudança social se concretize, atribuindo à EA uma “função moral socializadora” que pode contribuir para a mudança ambiental, “mas omite a função ideológica de reprodução das condições sociais” constituindo-se em uma violência simbólica que leva a perda do seu caráter político, movimentando apenas em torno da esfera moral (Layrargues, 2003, p. 25).

Diante do exposto, este trabalho de natureza bibliográfica, teve por objetivo, analisar as condições discursivas que permitem a emergência e a sustentação de uma concepção hegemônica no campo político-pedagógico da EA, através das contribuições da Teoria do Discurso em um diálogo com a perspectiva bourdieusiana de campo.

DA TEORIA DO DISCURSO

Um discurso é uma construção histórica de práticas sociais e de produção de significados que compõe a identidade dos sujeitos e dos objetos. Os primeiros estudos de análise do discurso foram implementados como metodologia na área da linguagem e seu aspecto funcional e exige apreensão do sentido, descrição e interpretação de um fenômeno social.

Para Fairclough (2008), os elementos que compõe um discurso são tomados por sutilezas não percebidas pelos indivíduos por serem consolidados na ideologia, na política, na economia e na cultura. Dessa forma, a Teoria do Discurso preocupa-se em explicar a produção de significados ao considerar o contexto sócio histórico de sua construção, bem como suas regras, convenções, estruturas próprias, em que os agentes sociais encadeiam os discursos e propostas hegemônicas, com o objetivo de entender “como, sob que condições, e por que razões, os discursos são construídos, contestados e mudados” (Howarth, 2000, p. 131).

Laclau e Mouffe (2015) entendem o discurso como uma prática social, não estando restrito apenas a fala ou a escrita, se insere em um sistema de relações complexas que se assemelha a um jogo, dinâmico, com forças em disputa e práticas hegemônicas. Acrescem que toda configuração social é antes de tudo, significativa, e o objeto tem materialidade por se relacionar com outros objetos, resultado de construção social. Os elementos não-discursivos somente são compreendidos e significados através da contextualização de categorias discursivas e a existência de um sentido significa que este

³ O desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas necessidades, foi proposto em 1987 no relatório *Nosso futuro comum* (Relatório Brundtland) ganha visibilidade somente a partir da Conferência Rio 92, alertando para o risco ambiental do crescimento econômico que exigia cautela.

⁴ Grupo de trinta especialistas de várias áreas que passam a se reunir em Roma a partir de 1968, para discutir a crise atual e futura da humanidade. Publicou em 1972, o relatório *Os limites do crescimento* denunciando que a busca incessante pelo crescimento da sociedade a qualquer custo, o aumento populacional, o crescente consumo dos recursos naturais levaria ao esgotamento e a um possível colapso (Dias, 2010).

⁵ A última reedição está configurada na *Agenda 2030*, documento lançado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2017, contendo 17 objetivos globais para o desenvolvimento sustentável (ODS) a serem alcançados até 2030. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197por.pdf> Acesso em: 08 out. 2023.

pode ser subvertido, não havendo uma “fixação última de sentido”. A fixação parcial evidencia disputa comumente presente no campo da discursividade e compreendida como “terreno necessário à constituição de toda prática social” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 186-187).

Em uma perspectiva política, um discurso se estabelece a partir da articulação entre um discurso hegemônico e outro contra-hegemônico marcado pelo antagonismo. Nesse sentido, Laclau e Mouffe (2015) destacam que “qualquer discurso que se constitui como tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro” forma os pontos nodais como “pontos discursivos privilegiados desta fixação” (p. 187), se manifesta em todas as práticas sociais como a expressão da realidade, colabora na construção de crenças/conhecimentos, leva os agentes a uma negociação contínua por identidades e posições no campo discursivo como um espaço de luta onde ocorre o jogo do poder.

Para Bourdieu (2010), o campo é um espaço estruturado, local onde lutas ocorrem com o objetivo de manter ou modificar as relações existentes, apresenta relativa autonomia, lógica interna e regras próprias, em que as práticas sociais e até mesmo as regras, estão sempre em disputa pela hegemonia. A partir do conceito de campo é possível compreender o “jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram” (Bourdieu, 2010, p. 69).

Tal condição faz da linguagem, um instrumento para o exercício do poder e domínio das regras do jogo, que permite lutar para conservar ou mudar o mundo social, e do discurso, um jogo de linguagem que produz sentidos e significados, gera coisas, microcosmos autônomos, capitais específicos⁶, legitimados no interior do campo. O capital define a posição do agente no campo e o habilita à luta. As coisas geradas são entendidas como naturais ou rotineiras, resultado de articulações que usam recursos inconscientes para fixar sentido em um jogo que não finaliza e que precisa do antagonismo e do conflito, tanto para construção, quanto para a consolidação temporária do campo.

Nas concepções de Bourdieu, a diferença se manifesta em todos os espaços sociais, e em seu interior são operados embates com objetivo de conservar ou modificar as relações, o que leva a criação do *habitus*⁷ como uma diferenciação social, por se tratar de uma luta material e simbólica da dominação, em busca da significação da representação do mundo social. O poder simbólico produzido legitima e define as posições sociais, os sistemas simbólicos, as subculturas, reforçam por imposições as influências políticas e econômicas, que são aceitas pelos atores em posições distintas de dominantes e dominados.

Assim, as estruturas objetivas moldam os indivíduos que necessitam ser reconhecidos em uma realidade histórica e as estruturas subjetivas levam os indivíduos a se moverem pelo interesse e vontade, pelo desenvolvimento de habilidades do saber fazer como propriedades duráveis, estabelecendo hierarquias. Dessa forma, “não há espaço social em uma sociedade hierarquizada que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e distâncias sociais, sob a forma mais ou menos deformada e, sobretudo,

⁶ O capital, na perspectiva bourdieusiana, representa a força simbólica adquirida e acumulada pelos agentes e que se manifestam no campo. Dividido em **capital econômico**, **capital social** e **capital cultural**, o seu acúmulo determina em uma sociedade estratificada, a posição ocupada pelos indivíduos, condições para mobilidade, privilégios e poder social.

⁷ Para Bourdieu, as estruturas objetivas do mundo social são construídas em relações sociais dialéticas e direcionam as ações dos indivíduos que legitimam, reproduzem ou transformam a sociedade. Além do conceito de *capital*, essa estrutura social é construída a partir dos conceitos de *campo* como espaço simbólico onde ocorrem as lutas pela representação e *habitus* como a capacidade dos indivíduos de incorporar a estrutura social estabelecida (Bourdieu, 1983).

dissimulada pelo efeito da naturalização” (Bourdieu, 1997, p. 260).

Nessa direção, Girardi Júnior (2017) destaca que a comunicação não ocorre apenas através da codificação e decodificação de signos, depende de processos complexo que envolvem múltiplos elementos, entre eles, a relação de autoridade que estabelece valor associado as falas e o poder das relações entre aqueles que falam. Falar depende do *habitus*, e o sucesso na comunicação, das relações de autoridade que outorga valor ao discurso. É um jogo que requer condições para ser ouvido, pois, não se fala com qualquer um sobre qualquer coisa, em qualquer momento e de qualquer forma.

Desse modo, para falar é preciso desenvolver além da competência técnica, a competência social (*habitus* linguístico). A competência técnica está ligada ao capital cultural como algo que não pode ser transferido para outra pessoa. Envolve investimentos, releituras, resistências, negociações, estrutura e volume dos capitais mobilizados, que articulados ao *habitus* e ao campo, produzem mudanças no estilo de vida e distinções entre os agentes sociais, que quando são amplamente aceitas, estabelecem critérios, condições e formas diferentes de perceber e apreciar o mundo, funcionando como sensores sociais geradores de violência simbólica. A competência social depende do senso de aceitabilidade, que age como censura e avalia o que pode ou não ser dito, e do senso de oportunidade, que identifica o melhor momento para iniciar e terminar uma discussão, inserir assuntos polêmicos ou que envolvem as emoções do ouvinte (Girardi Júnior, 2017).

Portanto, para que um discurso seja aceito ou não, depende do desenvolvimento do senso prático que produz lucros simbólicos como reconhecimento e honra, mas também da experiência no mundo social que define os espaços de fala, as posições que os sujeitos ocupam e as disposições para poder falar, criando condições para que se fale com autoridade, definindo a voz de quem pode ser ouvido. Assim, haverá um falante legítimo com lugar definido em uma rede de enunciados que o mantém, porém, esse poder simbólico necessita que a autoridade seja percebida e reconhecida por quem ouve para ser efetiva, elegendo um interlocutor autêntico que aparentemente não tem o intuito de manipular a realidade e que fala exatamente aquilo que um determinado grupo tem a intenção de falar, mas não tem habilidade necessárias para tal tarefa (Girardi Júnior, 2017).

Para Viana (2006), o poder censura discursos que não favorecem as ideias que interessam a um determinado grupo social, o que permite tanto reproduzi-lo quanto, questioná-lo ao contestar as relações que o mantém. Considera a linguagem como uma estrutura formal, sincrônica, polissêmica, não neutra, com vários recursos simbólicos, que surgiu da necessidade de comunicar e associar os indivíduos, sendo, portanto, reflexo da subjetividade e da historicidade dinâmica emergente em uma sociedade. Já o discurso, representa uma manifestação material da linguagem, único e homogêneo, uma forma particularizada de linguagem influenciada por elementos internos que geram a estrutura, e de elementos externos que modelam o cenário, e a partir desse conjunto é construído o contexto discursivo (Viana, 2006).

Entretanto, Viana (2006) pontua que um discurso científico não surge exclusivamente do contexto social sem as influências de outras concepções, em especial do contexto cultural. Exemplo disso, a ascensão da sociedade capitalista com a queda da sociedade feudal, que tinha a teologia como ideologia dominante, encontra nos movimentos renascentista e iluminista, os elementos para construção do contexto cultural necessário para superar a teologia, oportunizando a fundamentação da ciência.

Dessa forma, todo discurso é controlado por mecanismos que identificam eventuais riscos e censura a livre manifestação de ideias, sendo resultado das relações do poder que pode ser encontrado de maneira difusa na sociedade. Censuras podem ser

identificadas na consciência capaz de perceber certas categorias universais, como tempo e espaço ou como resultado de casualidades, se constituem em filtros sociais, como a falta de expressão para identificar fenômenos, a lógica e os tabus sociais que consideram determinados assuntos como impróprios. De qualquer forma, são censuras conscientes “da língua, da lógica e dos tabus sociais”, expressões de uma determinada formação cultural e se manifestam no processo de construção de um discurso (Viana, 2006, p. 61).

Em todas as instituições sociais existe classe dominante que controla o discurso seja ele científico, religioso ou político, entretanto, sempre haverá manifestações de resistência. Por um lado, é reproduzidor do poder o discurso de quem o tem, sem ser submetido às censuras é tido como censurador. Por outro lado, é emancipador quando o discurso consegue superar a censura imposta pelo discurso dominador, tornando-se uma forma de libertação (Viana, 2006).

Contudo, construir identidades e promover mudanças depende do modo como a hegemonia e a contingência se encadeiam na sociedade, exige habilidade para desenvolver um projeto político que seja ressignificado pelos indivíduos em uma ideologia intrínseca, apta a fazer acordos, anular as resistências, gerar significados singulares e alcançar o senso comum. É um processo que não se encerra e não se equilibra de maneira definitiva, pois, o poder emerge em todo o campo do discurso, especialmente quando há contingência (Jessop, 2020).

Dessa forma, de concepção geral do “discurso com produção de significado social” passa a um discurso ideológico que “desconsidera os aspectos econômicos, jurídicos, militares, administrativos para enfatizar o discurso dos discursos na produção de hegemonias”, como conjunto de fenômenos nos quais a produção social de significados ocorre (Jessop, 2020, p. 313).

Nestes termos e ancorados no conceito de campo e nos fundamentos da Teoria do Discurso como ferramenta metodológica, analisamos os contextos discursivos das macrotendências e concepções em disputa pela hegemonia no campo da EA.

DOS DISCURSOS EM DISPUTA NO CAMPO DA EA

Como campo social, a EA surge do campo ambientalista de onde são oriundos as bases para o entendimento da natureza e seus ciclos, mas apresenta um conjunto de características e identidade própria, atores que compartilham valores comuns e concepções diferentes sobre os temas ambientais e formas de abordagem dos problemas, com base na percepção particular da realidade, tendendo à conservação ou à transformação das relações sociedade/sociedade e sociedade/natureza. É um campo em que estão presentes as ideias plurais, diversas e multifacetadas coexistindo em várias tendências político-pedagógicas em disputas, percebidas no Brasil especialmente a partir da década de 1990, momento em que não é mais possível se referir a EA sem uma adjetivação. Apesar da diversidade interna, externamente o campo é visto pelo grande público como homogêneo.

Porém, compreender as diferenças internas em um campo específico como o da EA, requer uma decomposição analítica no sentido de classificar e interpretar os fenômenos diferentes, mas que pelas semelhanças em suas constituições, tendem a uma homogeneidade não verdadeira. Esse esforço analítico desvela motivações, intenções e interesses, resgata a complexidade e a natureza política é revelada, permitindo os agentes participantes desse espaço social, “refinar o olhar”, assumir posições e escolher “os caminhos pedagógicos, éticos e políticos que melhor atendam a seus interesses (Layrargues; Lima, 2014, p. 24).

Como resultado dessa disputa “discursiva, teórica e política pela hegemonia do

campo” ao longo da trajetória histórica da EA, Layrargues e Lima (2014) identificam três macro-tendências político-pedagógicas: a conservacionista, a pragmática e a crítica, das quais, buscamos relacionar o contexto discursivo de suas origens (p. 34).

Em respostas às influências de organismos internacionais, a EA é objeto de estudo no Brasil desde a década de 1980. Seus princípios e proposições começam a ser desenhados na Conferência de Estocolmo em 1972, em uma ação autorizada pelo General Costa Cavalcanti, Ministro do Interior à época, representantes brasileiros apresentam cartaz com os dizeres, "Bem-vindos à poluição, estamos abertos para ela. O Brasil é um país que não tem restrições. Temos várias cidades que receberiam de braços abertos a sua poluição, porque o que nós queremos são empregos, são dólares para o nosso desenvolvimento" (Dias, 1991, p. 4).

Tal manifestação posiciona a interpretação do Governo Militar sobre as proposições da Conferência, isto é, voltada ao controle de recursos naturais de países em desenvolvimento. Porém, deixa claro que prioriza o desenvolvimento econômico mesmo que em detrimento da preservação ambiental, exerce controle rigoroso sobre a educação e a mídia, coloca em curso a propagação de ideias reducionistas e segmentadas sobre as questões ambientais, inclui a ecologia nos currículos em todos os níveis de ensino como se fosse EA. Entretanto, a EA como educação política, se propõe a dialogar com e sobre as diversas concepções dos grupos envolvidos, que numa construção coletiva encontram a melhor forma de conhecer e de resolver os seus problemas.

Contudo, uma educação política em um período militar fica inviabilizada. As pautas incidem em discussões sobre a poluição atmosférica, instalação de usinas nucleares e uso de agrotóxicos, limitadas pelo regime militar, não interessado em reflexões profundas e críticas a respeito do meio ambiente em sua dimensão política e social.

Nesse contexto, emerge como hegemônica no campo da EA, uma tendência conservadora e reducionista, voltada para a ecologia, possuidora de uma suposta neutralidade ideológica, reprodutivista da ordem social da época. Identificada por Layrargues e Lima (2014) como macro-tendência conservacionista, valoriza a dimensão afetiva nas relações com a natureza, defende a preservação dos recursos naturais, independentemente dos aspectos sociais e econômicos.

Com efeito, durante a ditadura militar, o poder age como censor do discurso que não interessava ao governo desenvolvimentista e mudanças somente foram possíveis, quando as relações que mantêm o poder foram contestadas nos movimentos em favor da democracia, em um contexto cultural influenciado pelo retorno dos exilados com a anistia política e o diálogo/debate ambiental estabelecido com a participação das ciências humanas e sociais.

O início do processo de redemocratização é marcado pelo protagonismo dos movimentos sociais, associações e organizações não governamentais nas lutas por direitos sociais e políticos, promovem debates ambientais e movimentam a necessária construção da cidadania. Para tanto, buscam a superação das influências ideológicas desenvolvimentistas, que viam no discurso ambiental um luxo exclusivo aos países desenvolvidos e um empecilho para o chamado de “milagre econômico⁸”, apontado como a solução para os problemas sociais no Brasil.

Essa visão distorcida permanece até o surgimento do socioambientalismo, nascido de movimentos sociais que entendiam as questões sociais e ambientais em cruzamento, e

⁸ De 1967 a 1973 o Brasil alcançou taxas médias de crescimento muito elevadas e sem precedentes, que decorreram em parte da política econômica então implementada principalmente sob a direção do Ministro da Fazenda, Antônio Delfim Neto, mas também de uma conjuntura econômica internacional muito favorável (ABREU, H. O outro lado do poder. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1979).

que a degradação ambiental, produzida por um modelo de desenvolvimento, compromete a qualidade de vida, especialmente daqueles mais pobres. Apesar da aprovação de marcos regulatórios importantes⁹, a EA se mantém associada à ecologia, ignorando os princípios básicos estabelecidos em convenções e acordos internacionais¹⁰, como um reflexo do discurso censurador durante a ditadura militar, que contribuiu para a hegemonia da macrotendência conservacionista estabelecida no campo.

Dessa forma, o poder instituído parece usar o capital cultural dos pesquisadores da área das ciências físicas e biológicas, para legitimar as relações de autoridade e poder ao discurso como uma competência técnica, que favorece a competência social, que por sua vez, legitima o falante no jogo, em que as regras não estão estabelecidas somente pelo capital econômico.

A Primeira Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, é realizada no Rio de Janeiro no ano de 1992, e a escolha do Brasil não foi aleatória, país em desenvolvimento com economia que alinhava ao neoliberalismo, com grande patrimônio natural e genético, além de uma biodiversidade ainda não explorada, responde aos interesses das Organizações Não-Governamentais e participantes da sociedade civil para discutir as questões ambientais, ou porque não dizer, a propagação e difusão de uma nova ideologia de desenvolvimento.

A Conferência teve desdobramentos importantes dos pontos de vista científico, diplomático, político e na área ambiental, além de ceder espaço para o debate e contribuições para o modelo de desenvolvimento ambientalmente sustentável. Aprova a “Carta Brasileira para a Educação Ambiental” que recomenda a implantação da EA em todos os níveis de ensino, a “Agenda 21” e o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”.

A Agenda 21 estabelece metas para o desenvolvimento sustentável, propondo ajuda financeira aos países em desenvolvimento, a conservação da diversidade biológica, o fortalecimento da base científica para o manejo sustentável e treinamento ao país interessado. Compromissos estes, que após décadas seguem sem serem totalmente cumpridos. Todos os segmentos foram aproximados pelas políticas de sustentabilidade (agricultura sustentável, dinâmica demográfica sustentável, padrões de consumo sustentável, sustentabilidade do produto, educação para a sustentabilidade entre outros), com os objetivos de ajustar os problemas ambientais e, regular os recursos naturais às necessidades do capital, manter o controle do desenvolvimento em países periféricos (Dias, 1991), bem como incluir a pauta ambiental na agenda política planetária, tarefas para as quais conta com a forte participação da mídia.

O “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” apresenta plano de ação para educadores ambientais, entidades interessadas em parcerias, estratégias para captar recursos e proposta para fortalecer uma Rede de Educação Ambiental.

Vale registrar, que as concepções de meio ambiente se modificam com o tempo, inicialmente, voltadas para a relação da humanidade com a natureza, com ideais conservacionistas e preservacionistas e, posteriormente, pautadas na formação da

⁹ Política Nacional de Meio Ambiente (Lei 6.938/81), disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm acesso em: 05 out. 2023; Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 05 out. 2023.

¹⁰ Faz referência aos documentos elaborados e aprovados nas grandes conferências mundiais realizadas pela ONU na década de 1970, com destaque para a “Carta de Belgrado”, que preconiza a necessidade de uma nova ética global, capaz de promover a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição, da exploração e da dominação humana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CBelgrado.pdf>. Acesso em: 05 out. 2023.

consciência socioambiental empenhada em estabelecer um modelo de desenvolvimento sustentável. Como temática, é agregador em movimentos sociais por propor reflexões sobre as relações entre desenvolvimento econômico e proteção ambiental, mas num mundo construído de forma simbólica, uma multiplicidade de concepções a respeito da natureza e do meio ambiente surge como categorias ou representações sociais. O conflito tem importância na organização dos agentes em classes nos movimentos sociais, em função de assimetrias políticas com origem na historicidade, que uma vez identificadas pela classe dominante, tende a usá-las de forma interessada (Viégas, 2009).

Tal condição, leva a um processo de naturalização ideológica da desigualdade, em que os indivíduos ajustam as suas expectativas em relação aquilo que é possível para pessoas como ele. Nessa condição de distribuição desigual de capital econômico ou cultural entre outros, interioriza os esquemas de percepção a partir das estruturas objetivas e os mobilizam para dar clareza e entender o mundo, que não são vistos como arbitrários, contingentes ou transformáveis, mas sim como elementos que fazem parte da ordem natural das coisas, tanto para dominantes, quanto para dominados.

A par disso, construir significados culturais depende dos valores e crenças que constituem identidades, reúnem pessoas, formam consciências e representações sociais. Assim, o meio ambiente, visto durante séculos como um mero fornecedor de recursos naturais para as atividades econômicas, na atualidade representa uma polissemia conceitual produzida por confrontos, lutas simbólicas e de significações, que converte a natureza em meio ambiente, refina os olhares e inclui também entre suas destinações, o “consumo estético ou terapêutico sob a forma de paisagem” e a condição de algo frágil e vulnerável que necessita de proteção (Viégas, 2009, p. 150).

Contudo, a grande discussão instalada e que se mantém até o momento atual, se estabelece, em especial na América Latina, em torno do que realmente significaria o termo desenvolvimento sustentável, ora tomado como estratégia político-diplomática da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, na mediação de conflitos entre o desenvolvimento econômico e os problemas ambientais (Lima, 2009), ora como efeito do limite do crescimento econômico, da racionalidade econômica, científica e instrumental que “objetiva o mundo e domina a natureza” (Leff, 2012, p. 63).

Para Leff (2012) a crise ambiental é uma crise do conhecimento, da epistemologia ambiental como política do saber, “é uma epistemologia política da vida e da existência humana” (p.78), o que faz do termo desenvolvimento sustentável, polissêmico, vazio, duvidoso, ainda em construção, com objetivos ambíguos e contraditórios e ações iguais direcionadas a países diferentes, desconsiderando os aspectos sociais, ambientais e culturais. Mesmo assim, a ideologia do desenvolvimento sustentável ganha espaço no senso comum e impregna os vários setores da sociedade, incluindo os marcos regulatórios e os textos/documentos curriculares.

Neste cruzamento de ações, inovações e movimentações são detectadas pela sociedade, promovendo a EA à pauta de discussão na Câmara Federal, por meio do Projeto de Lei que cria após longo período de discussão, a Política Nacional de Educação Ambiental¹¹ (PNEA).

O PNEA defini um modelo único de EA que aposta na mudança ambiental desconsiderando os elementos envolvidos na mudança social. Não estabelece prazos, metas, indicadores, tampouco defini a função social da EA, perfil do educador ambiental

¹¹ A PNEA (LEI 9.795/1999) é fruto de um Projeto de Lei proposto pelo então Deputado Federal Fábio José Feldman em 1993, baseada no Artigo 225 da Constituição Federal do Brasil, sancionada em 27 de abril de 1999, pelo então Presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm Acesso em: 15 set. 2023.

e responsabilidades quanto a sua formação, formas de financiamento¹² e o modelo adequado às necessidades brasileiras. Apresenta-se como uma alternativa inovadora e contra hegemônica, mas na prática, contribui para a reprodução e manutenção das condições sociais. Garante o direito de qualquer indivíduo ao acesso à EA, mas não estabelece responsabilidades e penas para o seu descumprimento. Tem caráter unidimensional e reducionista e reforça a violência simbólica do Estado e da lei, que oprime e exclui outras concepções articuladas com os movimentos sociais comprometidos com a transformação social.

É nesse contexto que Layrargues e Lima (2014) identifica uma macrotendência pragmática que trata os fenômenos naturais de forma reducionista, superficial e fragmentadas e o meio ambiente como fornecedor de recursos, não se propõe a discutir os aspectos sociais, atribui a ciência e a tecnologia o papel de resolver os problemas ambientais. Muito presente nas empresas e em divulgações da grande mídia, expressa preocupações com os resíduos sólidos e o consumo sustentável, sem aprofundar o debate, responsabiliza individualmente as pessoas por suas ações, atualmente, tem se concentrado em temas como mudança climática e economia verde.

Dessa forma, a macrotendência pragmática, naturaliza a ideologia do desenvolvimento sustentável atualizado com o léxico da sustentabilidade, como um ambientalismo de resultados, sob influência de agendas ambientais internacionais e de discursos autorizados que favorecem as mudanças setoriais e parciais que melhor atendem as necessidades do mercado.

A visão utilitarista e mercantil da natureza é materializada no uso insustentável do solo para a produção de *commodities*¹³ e nas atividades de mineração, vendidas como lucrativas, porém, trazem como consequências, danos imediatos e ou tardios à saúde humana (cânceres, teratogêneses, desregulações endócrinas, distúrbios neurológicos e psiquiátricos) riscos que ampliam impactos negativos social, sanitário e ambiental, em geral não percebidos pelos atores envolvidos (Pignati, 2007).

É comum, empreendimentos altamente impactantes do ponto de vista ambiental e social, aprovarem seus projetos assumindo compromissos com a mitigação dos impactos usando do pragmatismo que a ciência pode proporcionar, porém, a dependência de altos investimentos e a falta de fiscalização do poder público e do controle social, acabam por não serem executadas, o que cria situações de risco para a população, em um contexto em que os lucros são privados e os prejuízos socializados.

Contudo, a aceitação desse discurso pela sociedade envolve a naturalização das desigualdades sociais e ambientais que neutraliza as resistências. Nesse processo, um discurso polissêmico como o do desenvolvimento sustentável, busca por pontos nodais, locais onde significados são parcialmente fixados com possibilidades de tornar-se o discurso hegemônico a depender da sutileza, da constância e do encadeamento de ideias. Diferentes discursos atingem o mesmo público quando encontram núcleos de significados em comum, locais onde são fixados. A busca pela produção de significados, leva os organismos internacionais em suas agendas ambientais, a articular, repetir e reafirmar o discurso do desenvolvimento sustentável desde a Rio – 92, quando o conceito foi apresentado ao mundo e na atualidade, nos compromissos firmados na Agenda 2030.

¹² O artigo 18 propunha que 20% dos recursos arrecadados em função de aplicação de multas por descumprimento da legislação ambiental deveriam ser destinadas à EA, porém sofreu veto presidencial, o que significou não somente a perda de autonomia financeira, mas também política pela subordinação a outros setores e a busca constante por verbas.

¹³ *Commodities* são produtos de origem agropecuária ou de extração mineral, em estado bruto ou pequeno grau de industrialização, produzidos em larga escala e destinados ao comércio externo. Seus preços são determinados pela oferta e procura internacional da mercadoria. No Brasil, as principais *commodities* são a soja, carne bovina e de ave, açúcares e melão.

Dito isto, entendemos que desenvolvimento sustentável é um discurso polissêmico e interessado na manutenção de privilégios. No campo, o agronegócio impõe uma autoridade outorgada pelo capital e pelo simbolismo da força produtiva que movimenta altas somas em recursos financeiros, evidencia a atividade como sendo de alta relevância dada a crescente demanda por alimentos para o mundo sem questionar a qualidade desse alimento, instala e mantém cadeias produtivas, forma lideranças, naturaliza a mercantilização da natureza, do latifúndio, da monocultura e de um modelo de agricultura que depende de pesquisa e de suprimentos importados.

Legítima a degradação e contaminação ambiental, a exploração humana e dos recursos naturais, usando como argumento o lucro, a geração de emprego e renda, a necessária produção de alimento, porém, sem contabilizar o custo ambiental e sanitário da atividade, usa da censura para neutralizar qualquer forma de resistência.

Por conseguinte, o discurso do desenvolvimento sustentável e sua retórica alteram o sentido crítico do conceito de meio ambiente, distorce a percepção das coisas, dissolve contradições, oposições, a diferença e a alteridade ao propor alcançar “os objetivos do equilíbrio ecológico e da justiça social por uma via mais eficaz: o crescimento econômico orientado pelo livre mercado” (Leff, 2001, p. 24), ignorando que a crise ambiental é na verdade, uma crise do conhecimento, da epistemologia ambiental como política do saber.

Com efeito, o espaço natural e suas formações paisagísticas são ressignificados de forma simbólica, em que a gestão paisagística de antes tem sido substituída por uma gestão ambiental e seu discurso de reordenação do espaço em um zoneamento econômico-ecológico que mapeia os recursos naturais e determina o seu uso, fundamentado na conservação, preservação de espécies, patrimônio genético e biodiversidade, cenário este, que introduz mais polêmicas envolvendo os aspectos sociais, políticos, simbólicos, elementos que não podem ser analisados de forma distanciada das relações entre sociedade e natureza.

Entre as polêmicas, está a proposição em atribuir direitos de propriedade e preços aos bens e serviços da natureza e assim, o mercado se encarrega dos ajustes com equidade e justiça. Sobre isso, Leff (2001) destaca que tal situação revela os interesses de empresas transnacionais de biotecnologia em apropriar-se dos recursos genéticos de países em desenvolvimento, induzindo as comunidades tradicionais a aceitar compensação econômica pela cessão de “seus recursos naturais e culturais (sua biodiversidade e saberes tradicionais) como capital natural” (p. 29), o que parece ser o contexto atual atribuído ao poder do capital e das políticas neoliberais.

Contudo, esse é um discurso hegemônico autorizado que parte de atores que detém tanto os recursos políticos quanto simbólicos tornando aparente suas representações que se sobrepõem a representações de outros indivíduos ou grupos que se apoiam em formas diferentes de viver, sentir e perceber. A disputa por representações contribui para a produção e reprodução de desigualdade e revela o motivo para que e para quem, o meio ambiente deve ser preservado.

Nessa luta social, alianças entre as representações alternativas sobre a natureza e meio ambiente são construídas em uma releitura de velhos problemas em novos problemas, configurando situações de conflitos que disputam as várias formas de perceber e significar a natureza, a sua apropriação e uso.

Entretanto, o mesmo contexto de movimentos sociais na busca pela democracia faz emergir uma macrotendência identificada por Layrargues e Lima (2014) como crítica, que propõe um enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental, através do debate e da problematização a respeito do modelo de desenvolvimento, de sociedade e de suas controvérsias. Apresenta ideais democráticos e agrega as correntes de EA transformadora, popular, emancipatória e dialógica. Ancorada em um referencial

teórico diferente das outras vertentes, analisa os problemas e a realidade socioambiental considerando sua complexidade, usa o conhecimento e os saberes de forma interdisciplinar com o objetivo de superar os paradigmas ao estabelecer relações de causa e consequência. De qualquer forma, é clara a coexistência e a disputa pela hegemonia da macro Tendência conservacionista, pragmática e crítica, no campo da EA na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As macro Tendências identificadas para a EA são frutos de disputas hegemônicas entre os agentes e seus respectivos capitais científicos na constituição e amadurecimento do campo da EA. Layrargues e Lima (2014) reconhecem a macro Tendência conservacionista como hegemônica no início da formação do campo, porém, de forma gradativa, perde espaço para as macro Tendências pragmática e crítica. Admitem que a macro Tendência pragmática é resultado de atualização da macro Tendência conservacionista em relação às necessidades do mundo globalizado, da lógica do mercado e das políticas neoliberais.

As representações sociais de meio ambiente em associação com o poder econômico e político alcançam um poder simbólico capaz de ordenar territórios, delimitar regiões e instituir atos jurídicos, deixando evidente que, o que está em jogo são as formas de apropriação e exploração dos recursos naturais, o que faz das preocupações com a conservação e o equilíbrio dos ecossistemas, desigualdades e a injustiça socioambiental, questões secundárias nesta disputa. As relações envolvidas na significação e ressignificação de sentidos, os locais de produção de conhecimento, de subjetividades, as relações sociais e afetivas tem seguido os princípios econômicos e da produção industrial.

O discurso do desenvolvimento sustentável/sustentabilidade contribui para o surgimento da macro Tendência pragmática reconhecida como hegemônica, se constitui em uma forma de violência simbólica de uma estrutura estruturada da sociedade. Indivíduos que detêm um capital cultural com posição de fala em um habitus, influenciam práticas sociais que podem reproduzir e manter uma situação ou operar a mudança significativa, não cabendo atribuir culpabilidade apenas ao poder do capital econômico.

A eleição dos termos usados nas discussões ambientais como: predatório, poluição, degradação, sustentável, preservação, sustentabilidade, são oriundos de discursos autorizados, prontos, interessados e estratégicos gerados na disputa por representações sociais, e não de um exercício de prática refletida sobre o assunto. Para tal, usa do discurso autorizado daqueles que possuem títulos acadêmicos ou são reconhecidos como especialistas e ainda, da violência simbólica do Estado. Como em qualquer jogo, as mudanças nas regras são temidas por aqueles que estão estabelecidos confortavelmente, não querem correr riscos em perder o capital adquirido, seja ele econômico, político, científico, social.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu**. ORTIZ, Renato (org.). São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. **A Miséria do Mundo**. Rio de Janeiro, Brasil. Editora Vozes, 1997.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis: Editora Letras Contemporâneas, 1999.

DIAS, G. F. **Os quinze anos da Educação ambiental no Brasil:** um depoimento. Em Aberto, MEC, Brasília, v. 10, n° 49, jan./mar. 1991. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001647.pdf> Acesso em 20 jan. 2021.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental:** Princípios e Práticas. 9ª edição. São Paulo: E. Gaia LTDA, 2010.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

GIRARDI, L. J. Pierre Bourdieu: mercados linguísticos e poder simbólico. **Rev Famecos** (Online). Porto Alegre, v. 24, n. 3, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/25978/15689> Acesso em: 26 mai 2023.

HOWARTH, D. **Discourse.** Buckingham: Open University Press, 2000.

JESSOP, B. Análise crítica do discurso no pós-Marxismo de Laclau e Mouffe. **Simbiótica, Vitória**, v.7, n.2, jan.-jun./2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/32606/21657> Acesso em: 26 mai 2023.

LACLAU, E; MOUFFE, C. Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical. São Paulo: **Intermeios**, 2015.

LAYRARGUES, P. P. **A natureza da ideologia e a ideologia de natureza: elementos para uma sociologia da Educação Ambiental.** 105p. Tese (doutorado), Doutorado em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas: São Paulo: [s.n.], 2003.

LAYRARGUES, P. P; LIMA, G. F. da C. As macro Tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, XVII(1), 23-40. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3woNT61> Acesso em: 06 jun 2023.

LEFF, E. **Saber ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEFF, E. **Aventuras da Epistemologia Ambiental:** Da articulação das ciências ao diálogo de saberes. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, G. F. da C. L. Educação Ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/tSMJ3V4NLmxYZZtmK8zpt9r/?format=pdf> Acesso em: 26 mai 2023.

PIGNATI, W. A. **Os riscos, agravos e vigilância em saúde no espaço de desenvolvimento do agronegócio no Mato Grosso.** 114 p. (Tese de Doutorado), Doutorado em Ciências na área de Saúde Pública. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Rio de Janeiro: 2007.

VIANA, N. Discurso e Poder. **Revista História e Luta de Classes**, Rio de Janeiro-RJ, v. 01, n.02, p. 53-63, 2006.

VIÉGAS, R. N. **Conflitos ambientais e lutas materiais e simbólicas.** Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 19, p. 145-157, jan./jun. 2009. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/13564/10890> Acesso em: 26 mai 2023.

EPISTEMOLOGIA AMBIENTAL: DAS IDEIAS INICIAIS AOS DISCURSOS DA ATUALIDADE

Katya Bonfim Ataides Smiljanic

Resumo: Este trabalho de natureza bibliográfica, teve por objetivo entender a formação das ideias iniciais sobre as relações entre ser humano e a natureza, as concepções de meio ambiente e os elementos discursivos envolvidos nos conflitos associados as questões ambientais. O desenvolvimento sustentável é um discurso cumpre com as políticas neoliberais, altera o sentido crítico do conceito de meio ambiente, distorce a percepção, dissolve contradições, oposições, diferenças, alteridade, ao propor alcançar o equilíbrio ecológico e justiça social pela via do livre mercado. Por outro lado, é considerado como uma violência simbólica de uma estrutura estruturada da sociedade, que parte de pessoas que apresentam um capital cultural e que tem posição de fala em um *habitus* influenciando ações e práticas sociais que tanto podem manter uma condição ou operar a mudança. Usa do discurso autorizado para introdução de termos que não parecem ser resultado de uma prática refletida sobre o tema.

Palavras-chave: Desenvolvimento sustentável. Educação Ambiental. Epistemologia

K. B. A. SMILJANIC () Centro Universitário de Mineiros – UniFimes, Mineiros, Goiás, Brasil. e-mail: katya@unifimes.edu.br

© Este trabalho integra a obra: “*Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino*”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Filósofos e pensadores de todos os tempos, observam as relações entre os seres humanos e a natureza apontando as soluções possíveis para os problemas e as preocupações de cada época, porém, na idade contemporânea, teria sido os estudiosos das ciências biológicas os primeiros a anunciar a necessidade de enfrentamento da crise ambiental dadas as proporções alcançadas, e a convidar a educação a fazer um diálogo em uma proposta interdisciplinar que configurou no nascimento da EA. A princípio, observa-se a produção de conteúdos e conceitos naturalistas, que pela falta de contribuições de outras ciências, valoriza mais a estrutura e as funções dos sistemas naturais do que dos sistemas sociais, e desconsidera que a crise ambiental estabelecida, tem como causa o modo de organização da sociedade.

O conceito de EA estabelecido em Tbilisi¹, rompe com a perspectiva conservacionista e introduz preocupações com os aspectos políticos, econômicos e socioculturais, admiti que a crise ambiental tem origem na cultura da sociedade e em seu modelo econômico desenvolvimentista com mercado competitivo materializado na ideologia do desenvolvimento sustentável², que na atualidade de acordo com Layragues e Lima (2014), é tratado com o léxico da sustentabilidade.

No Brasil, as recomendações de Tbilisi orientam o campo político-pedagógico da EA a envolver as comunidades na resolução de problemas locais concretos, buscando superar o modelo clássico de EA, de concepção conservacionista, construída durante o período de ditadura militar, para uma perspectiva crítica com a incorporação de elementos sociais, que contribua para a formação de sociedades sustentáveis e para a responsabilidade global, seguindo os princípios de documentos aprovados durante a Rio-92.

A trajetória descrita, por um lado, desenvolve interesses e responsabilidades nos indivíduos que passam a perceber o contexto local, porém, por outro lado, apresenta um grande risco de incorrer no pragmatismo de ações imediatas de resultados, sem aprofundar na complexidade dos problemas ambientais.

Esse pragmatismo, é identificado na ideologia do desenvolvimento sustentável/sustentabilidade, que se manifesta em um discurso polissêmico, que busca integrar a economia e a ecologia pela via do mercado, o que corresponde a legitimar novas formas de apropriação da natureza, da economia e do arbitrário.

Em um contexto que camufla as causas dos problemas ambientais e oculta responsabilidade dos processos produtivos, surge um ser humano genérico e abstrato, causador e vítima da crise ambiental, por estar submetido a uma economia capitalista que gera necessidades artificiais e estimula o consumismo, sob o pretexto de proporcionar conforto e bem-estar à sociedade.

O processo que discute e aprova a Política Nacional de Educação Ambiental³ - PNEA (Brasil, 1999) defini um modelo único de EA que aposta na mudança ambiental, mas desconsidera os elementos envolvidos na mudança social. Não estabelece prazos,

¹ A Primeira Conferência Intergovernamental sobre a EA foi realizada em Tbilisi, capital da Geórgia (ex - URSS), entre 14 e 26 de outubro de 1977, foi organizada pela Unesco e se constituiu em um marco histórico para a evolução da EA.

² O desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas necessidades, foi proposto em 1987 no relatório *Nosso futuro comum* (Relatório Brundtland) ganha visibilidade somente a partir da Conferência Rio 92, alertando para o risco ambiental do crescimento econômico que exigia cautela.

³ A lei 9.795 de abril de 1999, dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm Acesso em: 15 jan 2022.

metas, indicadores, não defini a função social da EA, o perfil do educador ambiental e responsabilidades quanto a sua formação, formas de financiamento⁴ e o modelo adequado às necessidades brasileiras.

A PNEA se apresenta como uma alternativa inovadora e contra hegemônica, mas na prática, reproduz e mantém as condições sociais. Garante o direito ao acesso à EA, mas não define verbas para ações e muito menos responsabilidades e penas para o descumprimento da lei. Tem caráter unidimensional e reducionista e reforça a violência simbólica do Estado e da lei, que oprime e exclui outras concepções articuladas com os movimentos sociais comprometidos com a transformação social (Layragues, 2003).

Para Leff (2001), o discurso do desenvolvimento sustentável e sua retórica cumpre com as políticas neoliberais e alteram o sentido crítico do conceito de meio ambiente, distorce a percepção das coisas, dissolve contradições, oposições, a diferença e a alteridade ao propor alcançar “os objetivos do equilíbrio ecológico e da justiça social por uma via mais eficaz: o crescimento econômico orientado pelo livre mercado” (p. 24). Enfatiza que, a crise ambiental é na verdade, uma crise do conhecimento, da epistemologia ambiental como política do saber, “é uma epistemologia política da vida e da existência humana” (Leff, 2012, p.78).

Diante do exposto, este trabalho de natureza bibliográfica, teve por objetivo entender a formação das ideias iniciais sobre as relações entre ser humano e a natureza, as concepções de meio ambiente e alguns dos elementos discursivos envolvidos nos conflitos associados as questões ambientais e as disputas em um campo ambiental.

A EPISTEMOLOGIA AMBIENTAL

As sociedades humanas foram construídas em processos históricos e culturais que definiram os valores, as condutas, os modos de vida e o conhecimento sobre o mundo. No início da civilização ocidental, os gregos concebiam o mundo natural como um grande animal vivo, ordenado, cíclico, composto por seres humanos e não humanos em evolução, que buscavam pelo entendimento dos fenômenos naturais, suas relações de interdependência e a produção de significados que iria além do mundo físico (*physis*). Pensaram na origem de todas as coisas (*arché*), na dinâmica da vida e seus ciclos, no todo ordenado do Cosmos, nas manifestações dos seres e seus mistérios com explicações inesgotáveis e incontroláveis (*aletheia*), conceberam o *Ethos* como morada e ambiência. Assim, o antropocentrismo e a racionalidade naturalista marcam a episteme grega, base do pensamento ocidental.

A circulação e a apropriação da cultura da Grécia Clássica durante longo período medieval e mercantilista que se instalou entre os séculos V e XV, é caracterizado por um momento histórico e filosófico singular por envolver culturas de origem árabe, judaica e cristã em um espaço territorial que se entendeu da África até à Irlanda, o que dificultou a percepção das concepções quanto a filosofia da natureza. A Idade Média pode ser compreendida em dois momentos, o primeiro teológico, em que se destaca Santo Agostinho, concebe a natureza como fruto da criação e da vontade divina, e nessa condição, todos os seres por terem sido criados por Deus, são essencialmente bons.

O segundo momento inicia-se quando os textos de Aristóteles, mediados pelos estudos de Tomás de Aquino vão influenciar as concepções dos árabes, especialmente

⁴ O artigo 18 propunha que 20% dos recursos arrecadados em função de aplicação de multas por descumprimento da legislação ambiental deveriam ser destinadas à EA, porém sofreu veto presidencial, o que significou não somente a perda de autonomia financeira, mas também política pela subordinação a outros setores e a busca constante por verbas.

pela clareza e o método analítico proposto, que conseguiriam integrar o saber teológico com o saber profano, produzindo um movimento de conciliação e aceitação entre árabes e cristãos. O paradigma que se estabelece é a “ideia de que há um princípio do qual dependem o céu e a natureza, que é o princípio da Razão, ciência das ciências, regra das coisas que nem Deus pode modificar”. Nesse sentido, Deus age pautado na racionalidade e o que ele criou tem sempre um propósito (Culleton, 2006, p. 46).

Esse movimento conciliatório possibilita o florescimento das várias ciências e das artes marcando o Renascimento e a primeira fase da idade moderna (final do século XVI). A epistemologia cosmológica da Grécia Clássica contribuiu para a concepção matemático-mecanicista que propõe a teoria heliocêntrica. Uma nova forma de conceber o saber se organiza em duas vertentes: o racionalismo, ancorado na autonomia e no poder da razão buscando o saber verdadeiro; e o naturalismo, com a ideia metafísica de que tudo que existe é objeto de investigação científica.

Assim, na segunda fase da Idade Moderna (Séculos XVII e XVIII) o racionalismo de Descartes separa o homem-sujeito cognoscente da natureza-objeto. Essa dicotomia iria consolidar a posição de controle e domínio do ser humano sobre a natureza que leva ao desenvolvimento de uma visão mecanicista dos fenômenos naturais. O corpo se distancia da alma, e a cultura, os costumes, os sentidos e o bom senso, como elementos pertencentes à tradição foram desconsiderados, a natureza foi reduzida a um espaço que perdeu a sua significação.

A neutralidade, a separação, as demarcações e o antropocentrismo consolidam a visão utilitarista da natureza sem preocupações éticas ou políticas, a ruptura com a tradição provoca a extinção dos preconceitos fazendo emergir a objetividade responsável pela segurança epistemológica. Por sua vez, a busca pela objetividade foi responsável pela separação do ser humano da natureza, reduzindo-o a um mero observador, produz a invisibilidade da natureza criando na educação as chamadas áreas de silêncio (Grün, 2005) que colabora para a construção de processo histórico de domínio e utilitarismo dos recursos naturais, responsável pela crise civilizatória que ameaça a sobrevivência do planeta na atualidade (Severino, 2006).

Espinosa (1632-1677) viveu no século XVII, momento em que as preocupações se voltam para o aumento populacional e a progressiva demanda por alimentos, elementos que contribuem para buscar o controle da natureza em uma perspectiva utilitarista. Fez crítica ao pensamento cartesiano e ao antropocentrismo. Seu trabalho foi fundamentado em elementos precursores da ética⁵, faz análises das paixões humanas e provoca reflexões sobre as relações entre o ser humano e a natureza na atualidade (Sawaia, 2006).

Para Rousseau (1712-1778) a natureza deveria ser um conceito filosófico estruturante a conduzir a reforma tanto moral quanto intelectual da sociedade com vistas à liberdade e a igualdade. Suas contribuições foram singulares em defesa da democracia e da liberdade do ser humano e elegeu a relação entre natureza e ética como forma de compreender o ser humano e como contribuições para as bases da educação. Em Emílio⁶, defende a natureza pura como fundamento da educação, rompe com a ideia do pecado

⁵ Em sua ética da totalidade considerou que ao maltratar o mundo, o indivíduo maltrata a si mesmo; o todo se origina a partir da natureza onde cada elemento tem características próprias; a busca pela libertação da natureza e de si mesmo é mais digno do que tentar dominar a natureza. O ser humano é energia que se move ao encontro com a felicidade tendo como essência da vida, a liberdade de existir. Sentimento de felicidade e alegria aumenta a liberdade do indivíduo (estado de maior perfeição); se é tomado por um sentimento de tristeza, medo e humilhação favorece a apatia, a dependência e a submissão (estado de menor perfeição). Dessa forma, a felicidade se vincula à liberdade e são elementos básicos essenciais para a humanidade e para o exercício da ética (Sawaia, 2006).

⁶ ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da educação. Trad. de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

original e da natureza corrompida como causa de todo mal da humanidade, que ele atribui à ordem social estabelecida.

Porém, foi acusado de propor o retorno do ser humano à animalidade, o que para ele seria apenas a busca pela espontaneidade e liberdade interior (Rousseau, 1995). Dessa forma, a dinâmica dos conceitos atribuídos à natureza renovam as bases da educação e antecipam as premissas que influenciam a formação de uma consciência ecológica, principalmente por cultivar sentimentos de amor e respeito à natureza.

Immanuel Kant (1724-1804) foi um crítico dos ideais iluministas e propôs uma filosofia moral a partir da autonomia e da liberdade expressada pela vontade, mas dissociada da felicidade por julgar que esta é delimitada por subjetividades próprias de cada indivíduo. Considera que somente quando os seres humanos forem autônomos, livres mutuamente, sentirem prazer de estar no mundo e ter construído uma consciência moral de si, poderão desenvolver apreço pela natureza como a eles próprios. Caso contrário, a natureza será usada em benefício próprio e em prejuízo da liberdade do próximo (Kant, 2005).

A Revolução Industrial e as práticas mercantilistas aumentam o consumo de recursos naturais, com grandes prejuízos para os ecossistemas, introdução de espécies exóticas e alterações ambientais em terras em processo de colonização, agricultura extensiva e mão de obra escrava. A partir do século XVIII, o conceito moderno de sociedade é debatido no contexto da revolução francesa e seus princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. Os problemas ambientais como consequências da industrialização começam a chamar a atenção no início do século XIX e são agravados pelo aspecto social que envolve especialmente o trabalho escravo e exploração de mão de obra feminina e infantil. A economia como nova ciência introduz as ideias do mercado livre baseado nas relações de produção e consumo, capital e lucro.

Nascido na Alemanha de ideais conservadores do século XIX, Marx (1818-1883) influencia várias escolas de pensamento seja aproximando ou distanciando de sua teoria. Desejava romper com os padrões da cultura, da filosofia e da ciência à sua época, que consolidava e expandia a sociedade capitalista, na perspectiva de construir uma sociedade justa com cultura diversificada e integrada à natureza. Concebe a natureza como unidade complexa, com dinâmica própria, concreta, resultado da síntese de múltiplas determinações, sem a dicotomia ser humano-natureza. Analisa os modos de produção, a formação social estabelecida no sistema capitalista e as consequências para a vida humana, para a sociedade e para a natureza (Marx, 2006).

Admiti a educação como reprodutora daquilo que está estabelecido, e ao mesmo tempo produto e produtora das relações sociais, o que nos leva a refletir que sozinha, não produz mudança, porém sem ela, a possibilidade de mudança torna-se nula. Dessa forma, mudança nas atitudes e na cultura somente pode ocorrer em conjunto com as relações sociais, o que requer conhecer as dinâmicas sociais e ecológicas para fazer as intervenções necessárias.

Heidegger (1889-1976) produz referências importantes para a compreensão do ser e do processo de objetivação da natureza que em sua racionalidade tecnológica oprime e explora na busca pelo poder. Questiona o antropocentrismo como base para o humanismo moderno e associa o sentido de *ethos* (morada) à ambiência, entendida como a forma em que o ser humano constrói a sua humanidade. Para ele, preservar é deixar os elementos na paz de sua própria natureza, deixar a salvo, deixar ser em sua essência, não tendo que se submeter à vontade e ao utilitarismo do ser humano. A objetivação do mundo desenvolve uma dimensão diferente do pensamento, o pensar que calcula definiu um novo comportamento que faz oposição a tudo que cresce por si mesmo. Não recusa a evolução tecnológica, mas defende que ela deve ocorrer com independência e não representar uma

única forma de pensar, superando o racionalismo unidirecional. Dessa forma, aquele que deixa ser, estabelece uma relação de paz com as coisas, renunciando ao desejo de controle (Heidegger, 2012).

Como representante principal da hermenêutica no século XX, Hans-Georg Gadamer (1900-2002) estuda os processos de objetificação das ciências humanas, dos seres humanos e da natureza pela ciência moderna. Seus textos refletem preocupações com as relações do ser humano com a natureza. Entende que a compreensão da natureza ocorre quando se procura conhecer as coisas com boa vontade, respeitando sua dignidade e alteridade, sem querer exercer controle e domínio sobre elas. Ao compreender a linguagem das coisas com sinceridade, será possível compreender a relação do ser humano com a natureza, como nós participamos dela e como ela participa de nós e ainda, como ambos são transformados nesse encontro (Gadamer, 1999).

A par disso, deixar falar se constitui em lição importante da hermenêutica que se aproxima da escuta Socrática de deixar falar e deixar ser. O diálogo permite o desenvolvimento da solidariedade humana. Aceitar a outridade da natureza é não criar preconceitos ou dogmas que possam impedir a escuta, pois o Outro pode ser diferente da nossa projeção. A hermenêutica contribui com os princípios da EA quando nos faz compreender que podemos não ter razão no encontro com o outro pelas alterações da percepção causadas pelo preconceito, elemento a ser superado pela solidariedade e pela outridade (Grün, 2003).

Como pensadora da filosofia política, Hannah Arendt (1906-1975) considera que o conceito de natureza da modernidade é baseado na concepção de natureza da civilização romano cristã. O mundo natural deixa de ser o grande organismo vivo e perde a noção da *physis* proposta pelo mundo clássico grego, para mergulhar em um conceito de natureza que tem seus movimentos regulados por uma ordem divina que determina sua finalidade. Em sua crítica à sociedade moderna, propõem reflexões sobre as alterações dos conceitos de público e privado, a diluição dos limites entre esses domínios, bem como as consequências para o cidadão com a ascensão dos interesses privados sobre os públicos, uma discussão que foi estendida para os recursos naturais no discurso neoliberal.

Considerou que a relação com a natureza definida pelo cartesianismo contribuiu para a construção de um contexto favorável à revolução industrial e para a noção de mudança como evolução, marcada pela imprevisibilidade e irreversibilidade das ações humanas no planeta, na idade contemporânea (Arendt, 2000).

Entre os pressupostos da educação popular proposta por Paulo Freire (1921-1997) é possível localizar os princípios da EA como a interdisciplinaridade e a transversalidade que dialogam com os saberes, atitudes, sensibilidades, provocando reflexões e experiências concretas que contribuem para a formação de conhecimentos e valores novos pautados em uma ética que tem compromisso com a cidadania, sendo portanto, contrários a opressão e a injustiça social. Utiliza de temas significativos como forma de conquistar e ampliar a visão de mundo, proporcionar mudança de valores, desenvolver as potencialidades do ser humano como produto e produtor da História.

Sua metodologia tem por proposta o diálogo entre as várias dimensões da cultura que quando compartilhadas e reinterpretadas possibilitam a formação de uma consciência crítica. Para ser verdadeira, essa ação dialógica deve se constituir em um ato solidário entre seres humanos, que estimula o pensar com ética sem dicotomias entre a humanidade e o mundo, que pode ser libertadora ao produzir transformações a partir de uma situação de dominação e exclusão, superando o pensamento ingênuo. Um processo educacional seja formal ou informal inicia-se a partir do reconhecimento das diferenças culturais e epistemológicas que podem fazer avançar a abordagem de temáticas ambientais de forma contextualizada, crítica e interdisciplinar (Freire, 2005).

A idade contemporânea associa estudos históricos modernos com propostas de progresso e evolução que refletem em estudos naturalistas. No campo da filosofia, a dialética hegeliana acredita que o progresso é advindo do ciclo de superação evolutiva que busca o equilíbrio entre interesses individuais e coletivos, enquanto o materialismo histórico parte das estruturas materiais de produção como mecanismo para construção de relações sociais para produção e partilhas de benefícios de forma equitativa. A sociologia é a última das ciências a trazer suas contribuições para esse contexto paradigmático e em transição.

Com uma crise civilizatória em curso com “rupturas e articulações científico-conceituais, simbólico-ideológicas e político-econômicas” contribuem para o surgimento de uma epistemologia ambiental que passa a discutir a relação entre sociedade-natureza (Carneiro, 2006, p. 24). O resultado dessa prática reflexiva direciona para uma nova racionalidade, pois a racionalidade econômica de antes já não consegue atender as demandas e as necessidades urgentes anunciadas pelo Clube de Roma, e em sequência, pelas grandes conferências mundiais que trata da temática, culminando na proposta do desenvolvimento sustentável como forma de conciliar o crescimento econômico com o equilíbrio ecológico e a justiça social.

Nesse contexto, a superação da ambiguidade existente entre desenvolvimento e a sustentabilidade depende da interação entre as efetuações naturais (conjunto de processos físicos, químicos e biológicos que mantém a vida) e efetuações humanas (dinâmica que estrutura e conduz técnicas criativas derivadas da ciência usada na comunicação), o princípio da incerteza (considera os riscos inerentes em uma ação usando a ética como limite), o conhecimento de todas as origens valorizando perspectivas histórico-culturais (valores, regras de condutas, crenças) como elementos importantes na construção de uma cidadania planetária.

Uma epistemologia ambiental requer a desconstrução de um saber originário na ciência moderna que defende um poder manipulador da natureza para um saber ambiental que permita o desenvolvimento de relações entre pessoas, sociedade e o meio natural com ética e com responsabilidade na construção de sociedades sustentáveis⁷ (Carneiro, 2006; Leff, 2001; Leff, 2012).

Nesse sentido, Leff (2012) propõe que a interdisciplinaridade envolvida no diálogo de saberes pode mediar a construção de racionalidades e significados abrindo possibilidades para um futuro sustentável, criado a partir da ressignificação do mundo e que tem como contributos as “diversas formas de significação cultural da natureza, e do encontro de suas diferenças”. A epistemologia ambiental convida o ser humano a um reposicionamento na relação entre o conhecimento, a realidade e o simbólico, considerando que “em suas demarcações e diferenças teóricas e filosóficas existem laços de solidariedade e condições de possibilidade do pensamento abertos pelo saber ambiental” que em diálogo, possam se estreitar em uma grande aliança (Leff, 2012, p. 86).

TRAJETÓRIA DISCURSIVA E A CONSOLIDAÇÃO DO CAMPO DA EA

⁷ O termo sociedades sustentáveis tem origem no documento *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, elaborado e publicado durante a 1.ª Jornada de Educação Ambiental, evento paralelo à 2.ª Conferência das Nações Unidas sobre meio ambiente e desenvolvimento na Rio-92, se tornando uma referência para a EA. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>

Qualquer indivíduo está vinculado a um passado que se mantém em uma dimensão permanente da consciência e desenvolve um sentimento de pertencimento a uma determinada comunidade. O passado pode ser entendido como um processo de produção do presente, e é uma ferramenta analítica quando transformações são confrontadas com o estado anterior à mudança.

Para Pacheco (2013), construir o presente histórico é tarefa para um coletivo de sujeitos que quando dotados de consciência crítica, apresentam pensamentos relacionados à luta, defende que a verdade está associada aos interesses sociais, à prática e a técnica dos saberes. E foi, em meio as influências de organismos internacionais e dos movimentos sociais na busca pela cidadania que a EA começa a ser construída no Brasil.

Em uma perspectiva crítica, pode-se dizer que existe um consenso entre os países ricos e pobres que constituem entidades como a Organização das Nações Unidas (ONU), em relação a necessidade de modificar o tipo de desenvolvimento praticado, pautado no crescimento econômico e na exploração de recursos naturais de forma irracional. Assim, a proposta do desenvolvimento sustentável é anunciada ao mundo como alternativa, apresenta um conceito confuso e duvidoso, ou ainda em construção, mas apropriado para expressar, justificar e mediar os conflitos de interesse dos setores envolvidos, como o Estado, as Organizações não governamentais, as grandes corporações empresariais, o agronegócio, os pesquisadores e a sociedade civil.

Somam-se a isso, as necessidades diferentes dos países, que transitam entre o desenvolvimento industrial e tecnológico e a superação da fome e da pobreza, e, no entanto, vão receber o mesmo tratamento por parte de tais organizações internacionais. Mesmo assim, a ideologia do desenvolvimento sustentável ganha espaço no senso comum e impregna os vários setores da sociedade, incluindo as escolas.

As críticas direcionadas ao desenvolvimento sustentável estão relacionadas às preocupações em atender o interesse econômico através da mercantilização da natureza (Ramirez; Ramirez, 2013) e por apresentar visão utilitarista e pragmática nas relações com o meio, o que não possibilita espaço para as contextualizações e problematizações (Uchôa, 2018), se distanciando dos princípios básicos da EA. A consciência ambiental surge nos anos de 1960 com a publicação do livro *Primavera Silenciosa* e com os movimentos de ecodesenvolvimento, aos poucos esse discurso ambiental crítico foi sendo submetido “aos ditames da globalização econômica” e substituído pelo discurso do desenvolvimento sustentável, como condição para a manutenção da vida no planeta (Leff, 2001, p. 18).

Paraskeva (2019) descreve um cenário apocalíptico para um mundo que nos foi vendido como democrático pelo globalismo e que apresenta no século XXI, uma agenda bem-sucedida de extrema direita. Na verdade, é um mundo que mostra uma realidade excludente com crescente desigualdade social, que já teria se cansado do outro normalmente tratado como descartável, com retorno da escravidão, doenças reemergentes e pandemias, prenúncios de guerra e democracias em risco, e que convive em um ambiente com grandes avanços tecnológicos e biotecnológicos. Ao mesmo tempo em que anuncia a obsolescência do conceito de ideologia, o utiliza na consolidação do eurocentrismo hegemônico ocidental que promove o epistemicídio⁸ e uma educação a partir de currículos epistemicidas.

Para o autor, o capitalismo é sustentado por uma crise permanente que explora e produz desigualdades e segregação. Colabora com uma ordem imperialista que mesmo

⁸ Termo foi proposto por Santos (2014) e identifica o poder de dominação imperialista que se manifesta através de um quadro epistemológico que tem origem no colonialismo europeu, valida conhecimentos particulares como oficiais e elimina todas as outras realidades epistemológicas, ocultando contribuições culturais e sociais que não comporão o conjunto de saberes ocidentais.

ameaçada pelo fantasma da alteridade se mantém dividindo o planeta por uma linha imaginária em que o Norte mantém a sua humanidade impondo limites e regras a serem cumpridas pelo Sul, onde não existe pecado, produzindo as sub-humanidades (Paraskeva, 2019).

Quando se trata da EA é possível notar os sinais de colonização e epistemicídio nas atividades humanas, e em especial, aquelas relacionadas ao agronegócio, que ocupam extensas áreas, desmatam, expulsam ribeirinhos e as comunidades tradicionais (quilombolas, indígenas entre outros), implantam um sistema agropecuário dependente de alta tecnologia e insumos importados (equipamentos, sementes híbridas ou transgênicas, agrotóxicos, fertilizantes) trazendo como consequências, danos imediatos e ou tardios à saúde humana (cânceres, teratogêneses, desregulações endócrinas, distúrbios neurológicos e psiquiátricos) criando riscos para além das lavouras que ampliam impactos negativos, social, sanitário e ambiental e são de difícil percepção pelos atores envolvidos (Pignati, 2007).

Acrescenta-se a isso, o fato de desconsiderar o conhecimento dos povos tradicionais ao fazer o uso insustentável do solo e apresentar as grandes culturas e a pecuária extensiva como se essas fossem as únicas formas de desenvolvimento do campo. São, sem sombra de dúvidas as mais rentáveis pela produção de *commodities*⁹, porém, nesse cálculo, o custo ambiental e social da atividade não são computados.

Pelo poder do capital econômico, assistimos grandes empreendimentos que em geral, são geradores de impactos, tanto ambiental quanto social, não encontram dificuldades na aprovação de seus projetos, assumem compromissos com a mitigação dos impactos usando do pragmatismo que a ciência pode proporcionar, porém, a dependência de altos investimentos e a falta de fiscalização do poder público e do controle social, acabam por não serem executadas, criando situações de risco para a população, em um contexto em que os lucros são privados e os prejuízos socializados.

Superar essa condição, requer uma compreensão de como os discursos são aceitos pela sociedade que acabam por naturalizar as desigualdades sociais e ambientais, contribuindo para neutralizar as possíveis resistências.

Viégas (2009) entende o meio ambiente como uma temática ambiental e um elemento agregador não conflitual em movimentos sociais, conduz a uma conversão para “(re) pensar as relações entre desenvolvimento econômico e proteção ambiental” (p. 146), fazendo do ambientalismo uma causa que unifica setores diferenciados e rompe com limites impostos por classe social, sexo, raça entre outros. Ao admitir que o mundo humano é construído de forma simbólica, uma multiplicidade de concepções a respeito da natureza e do meio ambiente emerge como categorias ou representações sociais.

Assim, o autor considera que

[...] **meio ambiente** pode ser lido como um campo de disputa estabelecido fundamentalmente no plano simbólico e o **conflito ambiental** como luta também de significações, como uma espécie particular de conflito social que envolve diferentes representações sobre meio ambiente na disputa entre outros modos de uso e apropriação, material e simbólica, de territórios (Viégas, 2009, p. 146, grifos do autor).

A discussão do conflito ocorre em torno de oposições paradigmáticas que

⁹ *Commodities* são produtos de origem agropecuária ou de extração mineral, em estado bruto ou pequeno grau de industrialização, produzidos em larga escala e destinados ao comércio externo. Seus preços são determinados pela oferta e procura internacional da mercadoria. No Brasil, as principais *commodities* são a soja, carne bovina e de ave, açúcares e melão.

representam diferentes concepções de sociedade e de produção de conhecimento. Os debates e os conflitos atuais se estabelecem em duas vertentes, a primeira, a partir do pensamento marxista (século XIX) construído em uma sociedade industrial repleta de contradições e desigualdades formadas por classes sociais que se polarizam em função das tensões do sistema em luta de classes.

Em outra vertente, assistimos uma sociedade organizada por princípios democráticos e liberais em uma nova dinâmica que caminha para uma igualdade de condições, porém, apesar das divergências e conflitos internos, convergem para os fundamentos básicos que estruturam o Estado nacional e o capitalismo no século XIX. Essa perspectiva weberiana “é situada na origem do individualismo metodológico, evita exercícios intelectuais com base em contradições socioeconômicas”. Faz do conflito social um conceito a ser aplicado a todo sistema em que prevalece “a vontade própria contra a resistência de outros”, recusando a fazer do conflito uma luta de classes. Para a sociologia da ação inspirada na proposta weberiana, o conflito é positivo por resolver tensões e o que inicialmente é percebido “como dissociativo, é, na verdade, uma forma de associação” e contribui para a harmonia e o equilíbrio social (Viégas, 2009, p. 147-148).

Em outra perspectiva, o conflito é entendido como elemento que constitui e organiza atores, sujeitos da ação coletiva que se apresentam em movimentos sociais com alinhamento político em relações assimétricas e de dominação entre os atores das quais emergem a historicidade, que uma vez identificada pela classe dominante, a utiliza de forma interessada, dando sentido as classes sociais.

Nas concepções de Bourdieu, a diferença se manifesta em todos os espaços sociais, e em seu interior são operados embates com objetivo de conservar ou modificar as relações. Tais embates entre os agentes que ocupam um espaço social diferente, levam a criação do *habitus* como uma diferenciação social, por se tratar de uma luta material e simbólica da dominação, em busca da significação da representação do mundo social, distanciando-se do embate clássico entre capital e trabalho. Dessa forma, o poder simbólico legitima e define posições sociais, os sistemas simbólicos, as subculturas, reforçam por imposições as influências políticas e econômicas, que são aceitas pelos atores em posições distintas de dominantes e dominados.

As estruturas objetivas moldam os indivíduos que necessitam ser reconhecidos em uma realidade histórica. Já as estruturas subjetivas, levam os indivíduos a se moverem pelo interesse e vontade, pelo desenvolvimento de habilidades do saber fazer como propriedades duráveis, estabelecendo hierarquias. Dessa forma, “não há espaço social em uma sociedade hierarquizada que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e distâncias sociais, sob a forma mais ou menos deformada e, sobretudo, dissimulada pelo efeito da naturalização” (Bourdieu, 1997, p. 260).

No processo de naturalização ideológica da desigualdade, os indivíduos ajustam as suas expectativas em relação aquilo que é possível para pessoas como ele, nessa condição de distribuição desigual de capital econômico ou cultural entre outros. Interioriza os esquemas de percepção a partir das estruturas objetivas e os mobilizam para dar clareza e entender o mundo que não são vistos como arbitrários, contingentes ou transformáveis, mas sim, como elemento que fazem parte da ordem natural das coisas, tanto para dominantes, quanto para dominados.

A construção de significados culturais são baseados em valores e crenças que constituem identidades, reúnem pessoas, formam consciências e representações sociais. O meio ambiente, visto durante séculos como um mero fornecedor de recursos naturais para as atividades econômicas, na atualidade representa uma polissemia conceitual.

Sobre isso, Viégas (2009) nos esclarece que:

A “natureza” se tornou “meio ambiente” como resultado dos confrontos estabelecidos a partir de múltiplas formas pelas quais foi sendo apropriada, formas estas, por sua vez, decorrente das lutas simbólicas e de significações prevalecentes em cada contexto sociopolítico. E passou a ser enxergada por mais de uma lente: não apenas como depositária de recursos econômicos ou destinada ao consumo estético ou terapêutico sob a forma de paisagem, mas detentora de um novo atributo: a “fragilidade”, a “vulnerabilidade”. Torna-se um espaço culturalmente definido, cuja durabilidade é preciso garantir. (Viégas, 2009, p. 150, grifos do autor).

Assim, o espaço natural e suas formações paisagísticas foram resignificadas de forma simbólica como meio ambiente em um equilíbrio de forças que envolve tanto as relações sociais quanto políticas na sociedade. A gestão paisagística de antes é substituída por uma gestão ambiental que faz uso de um discurso que propõe uma reordenação do espaço e do uso dos recursos naturais fundamentada na conservação, preservação de espécies, patrimônio genético e biodiversidade, posição esta, que introduz mais polêmicas envolvendo os aspectos sociais, políticos, simbólicos e que não podem ser analisadas de forma distanciada das relações entre sociedade e natureza.

Para este autor, esse é um discurso hegemônico autorizado que parte de atores que detém tanto os recursos políticos quanto simbólicos tornando aparente suas representações que se sobrepõem às representações de outros indivíduos ou grupos que se apoiam em formas diferentes de viver, sentir e perceber. Tal contexto, não está relacionado a uma questão técnica ou biológica, mas sim, política e simbólica, e contribui para a produção e reprodução de desigualdade, seja econômica, seja política ou simbólica, revela disputa por representações, coloca em evidência o motivo, para que e para quem, o meio ambiente deve ser preservado.

Concordamos com Viégas (2009) quando destaca que os conceitos e as expressões usadas no debate ambiental e a própria ideia de questão ambiental são confusas, tanto nas publicações da literatura especializada, quanto nos discursos dos movimentos sociais, que se opõem ao modelo de desenvolvimento instalado. Tal situação é fruto de variadas visões sobre a apropriação e a escassez de recursos naturais. No entanto, a questão ambiental se apresenta em conexão com a questão social de forma indissociável como resultado de processos históricos e culturais, mostra as tensões e o poder simbólico estabelecidas no campo discursivo, o que justifica a utilização dos conceitos e termos inespecíficos, que são na verdade, representações sociais em disputa em busca de legitimação.

Assim, o discurso ambiental promove de forma simbólica, uma luta social que constrói alianças entre as representações alternativas sobre a natureza e meio ambiente, numa releitura de velhos problemas em novos problemas, configurando situações de conflitos globais e planetários. Nessa nova configuração, o conflito se estabelece de acordo com a disputa entre as formas de perceber e significar a natureza: de forma interessada ou utilitária em uma perspectiva econômica; tradicional, com respeito ao equilíbrio natural; preservacionista, natureza como princípio estético.

Dito de outra forma, são “lutas em torno de formas diferenciadas de apropriação e uso materiais territorializados, ancorados em significados também diversos atribuídos a estes mesmos recursos” (Viégas, 2009, p. 153), da qual não se pode desconsiderar o capital material, tampouco, a análise através do pensamento relacional que diferencia as formas de poder em construção no interior desse espaço de relações, rompe com o pensamento substancialista e suas categorias pré-construídas, explica fenômenos visíveis

em termo de estrutura de relações invisíveis, tendo importância para as ciências naturais, em que é comum fenômenos que não são diretamente observados, porém podem ser averiguados de forma empírica pelos seus efeitos (Bourdieu, 1989).

Assim, o campo ambiental se constitui como um espaço dinâmico para a formulação de representações sobre “predatório”, “poluição”, “degradação”, “sustentável”, “preservação” como categorias em disputa para legitimar “práticas, atividades e estruturas de poder estabelecidas sobre o mundo material e simbólico”. Para tal, usa do discurso autorizado daqueles que possuem títulos acadêmicos ou são reconhecidos como especialistas e ainda, da violência simbólica do Estado (Viégas, 2019, p. 154-155).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi pontuado, apreendemos que as representações em associação com o poder econômico e político alcançam um poder simbólico capaz de ordenar de territórios, delimitar regiões e instituir atos jurídicos, deixando evidente que, o que está em jogo são as formas de apropriação e exploração dos recursos naturais, colocando a conservação e o equilíbrio dos ecossistemas como elementos secundários nesta disputa. Os indivíduos que detêm um capital cultural com posição de fala em um *habitus* e influenciam práticas sociais que podem reproduzir e manter uma situação ou operar a mudança significativas.

A eleição dos termos usados nas discussões ambientais predatório, poluição, degradação, sustentável, preservação, sustentabilidade, são oriundos de discursos autorizados, prontos, interessados e estratégicos, e não de um exercício de prática refletida sobre o assunto.

Discursos a exemplo do que fundamenta a ideologia do desenvolvimento sustentável atualizado com o léxico de Sustentabilidade, são formas de violência simbólica de uma estrutura estruturada da sociedade. Como em qualquer jogo, as mudanças nas regras são temidas por aqueles que estão estabelecidos confortavelmente, não querem correr riscos em perder o capital adquirido, seja ele econômico, político, científico, social.

Para Bourdieu (1998), tudo aquilo que se relaciona com a significação e ressignificação de sentidos foi transformado em mercadoria e segue os princípios econômicos e da produção industrial, isso inclui os locais de produção de conhecimento, de subjetividades, de sentidos, e até mesmo, as relações sociais e afetivas.

Reigota (2012) defende que o ser humano precisa buscar formas colaborativas e solidárias de se relacionar com a natureza, assumindo “coletivamente o compromisso em construir um campo que não se distancie dos contextos sociais e ecológicos em que surge” e colocando em discussão “a herança racionalista e moderna, competitiva e produtivista de se fazer ciência” (Reigota, 2012, p. 511).

Concordamos com Reigota (2012) quando destaca que a consolidação do campo da EA depende do abandono de métodos ultrapassados dominantes e do uso de “conceitos, autores e temáticas da moda” introduzidos por organismos internacionais e agências de fomento de pesquisa, resistindo aos apelos dos meios de comunicação de massa, que comumente transformam os problemas socioambientais a sua complexidade em mero espetáculo (p. 512).

Assim, o discurso do desenvolvimento sustentável é heterogêneo e interessado em manter vantagens e privilégios. É usado pelo agronegócio que impõe a sua autoridade através do poder outorgado ao capital, pois movimenta grande volume de recursos financeiros, tem força produtiva, gera emprego e renda e traz uma aparente prosperidade pelo movimento produzido na economia.

No Brasil é conduzido por organizações unificadas em nível nacional com o objetivo de implantar e manter as cadeias produtivas, formar lideranças, divulgar os seus interesses e trabalhar positivamente a imagem do agronegócio como a única forma de desenvolvimento no campo, inclusive dentro das escolas, naturalizando o latifúndio, a monocultura e um modelo de agricultura que evolui dependente de pesquisa e de insumos importados. Visa altos lucros enquanto explora, degrada e contamina os recursos naturais sem computar o custo ambiental, evidencia a atividade como sendo de alta relevância dada a crescente demanda por alimentos para o mundo. Deixa pouco espaço para negociações exercendo forte censura que tem neutralizado qualquer indignação, manifestação ou apelo ambientalista por parte da sociedade.

Para Diegues (1992) o desenvolvimento sustentável torna-se a “maquiagem de velhos discursos com coloração verde” e considera que a construção de sociedades sustentáveis se inicia através da valorização e legitimação de seus traços culturais e históricos, do desenvolvimento de uma economia da solidariedade, do respeito e da harmonização das relações entre sociedade e natureza. (p. 29). Gadotti (2000) explica que a economia solidária não pode ser orientada pelo lucro, mas pela compaixão, entendida em sua etimologia como ato de partilhar o sofrimento comum com o outro.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **A Miséria do Mundo**. Rio de Janeiro, Brasil. Editora Vozes, 1997.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 16 mar. 2024.

CARNEIRO, S. M. M. Fundamentos epistemo-metodológicos da educação ambiental. **Educar**: Curitiba, n. 27, p. 17-35, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vBpNhyd7mBY3HjK46nHVvF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 mai 2023.

CULLETON, A. Santo Agostinho e São Tomás: a filosofia da natureza na Idade Média. **In**: CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. **Pensar o Ambiente**: bases filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006, p. 43-49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao4.pdf> Acesso em 20 mai 2023.

DIEGUES, A. C. S. Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 6, n. jan/jun 1992, p. 22-9, 1992.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADAMER, H-G. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer/Revisão da tradução de Ênio Paulo Giachini. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- GRÜN, M. **Ética e Educação Ambiental**: a conexão necessária. 9. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- GRÜN, M. A outridade da natureza na educação ambiental. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003. p. 1-14. Texto completo em CD-ROM.
- HEIDEGGER, M. **Ensaio e conferências**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Marcia Sá Cavalcante Schuback. 8. ed. - Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012. (Coleção Pensamento Humano).
- KANT, I. **Crítica da faculdade do juízo**. [Trad. Valério Rohden e Antônio Marques]. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- LAYRARGUES, P. P. **A natureza da ideologia e a ideologia de natureza: elementos para uma sociologia da Educação Ambiental**. 105p. Tese (doutorado), Doutorados em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas: São Paulo: [s.n.], 2003. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Sociologia/teses/layrargues_philipp_pomier.pdf Acesso em: 26 mai 2023.
- LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. XVII, n. 1, p. 23-40, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3woNT61> Acesso em: 6 jun. 2023.
- LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LEFF, E. **Aventuras da Epistemologia Ambiental**: Da articulação das ciências ao diálogo de saberes. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I – O processo de produção do Capital. V.1. Trad. Reinaldo Sant’Ana. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- PACHECO, J. A. Teoria (pós) crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. **Revista e-Curriculum**, v. 11, n. 1, p. 6-22, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/13870/11311> Acesso em: 26 mai 2023.
- PARASKEVA, J. M. O Que Aconteceu Com a Teoria Crítica do Currículo? A necessidade de ir além da raiva neoliberal, sem evitá-la. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, ano 24, n. 41, p. 96-134, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1118/967> Acesso em: 26 mai 2023.

PIGNATI, W. A. A. **Os riscos, agravos e vigilância em saúde no espaço de desenvolvimento do agronegócio no Mato Grosso**. 114 p. (Tese de Doutorado), Doutorado em Ciências na área de Saúde Pública. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Rio de Janeiro: 2007.

RAMÍREZ, H. S.; RAMÍREZ, R. S. Crise Ambiental e Desigualdades de Gênero. **In:** As mulheres na Rio+20: diversas visões contribuindo ao debate. Rio de Janeiro: Instituto Equit, 2013. (p. 15 - 23). Disponível em: <http://www.equit.org.br/novo/wp-content/uploads/2013/11/Mulheres-na-Rio+20-web.pdf> Acesso em: 05 jan. 2023.

REIGOTA, M. Educação Ambiental: a emergência de um campo científico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, 499-520, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v30n02/v30n02a08.pdf> Acesso em: 08 jun 2023.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio ou da educação**. Trad. de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, B. de S. **Epistemologies of the South: justice against epistemicide**. London: Paradigm Publishers, 2014. 240p.

SAWAIA, B. B. Espinosa: o precursor da ética e da educação ambiental com base nas paixões humanas. **In:** CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. **Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006, p. 79-85. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao4.pdf> Acesso em 20 mai 2023.

SEVERINO, A. J. Bacon: a ciência como conhecimento e domínio da natureza. **In:** CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. **Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006, p. 51-61. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao4.pdf> Acesso em 20 mai 2023.

UCHÔA, R. S. Análise da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) da UNESCO a partir da leitura da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, 13(2), 340–350, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/revbea.2018.v13.2478> Acesso em: 26 mai 2023.

VIÉGAS, R. N. Conflitos ambientais e lutas materiais e simbólicas. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 19, p. 145-157, jan./jun. 2009. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/13564/10890> Acesso em: 26 mai 2023.

PROMOVENDO A CONSCIÊNCIA AMBIENTAL: O PLOGGING NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Magna Crystian Moreira, Antonio Carlos Monteiro de Miranda

Resumo: A Educação Física transcende as atividades esportivas tradicionais, abrangendo uma variedade de práticas corporais. Ela pode cultivar hábitos sustentáveis e promover a conscientização ambiental por meio das práticas corporais de aventura ao ar livre, especialmente usando como ferramenta o *Plogging*, foco desse trabalho. Nosso objetivo foi analisar o processo de ensino das práticas corporais ao ar livre e o *Plogging* em uma turma de 32 estudantes do 3º ano do ensino médio, durante uma intervenção de 10 aulas. Os dados foram coletados questionários e diários de campo e analisados segundo Minayo (2010). Concluímos que os estudantes compreenderam a relevância do *Plogging*, e também foram capazes de aplicar esse conhecimento em situações práticas contemporâneas. Isso sugere que a inserção do *Plogging* nas aulas de Educação Física não só promove a conscientização ambiental, mas também desenvolve habilidades práticas e uma compreensão mais ampla do papel das práticas corporais na sociedade.

Palavras-Chave: Educação física, Plogging, Consciência ambiental

Magna Crystian Moreira () Universidade Estadual de Maringá; Maringá, PR, Brasil, magmor77@gmail.com

Antonio Carlos Monteiro de Miranda. (). Universidade Estadual de Maringá; Maringá, PR, Brasil

© Este trabalho integra a obra: “Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar é um campo dinâmico que se adapta às mudanças sociais e culturais, desempenhando um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e reflexivos. Valorizar e equipar adequadamente esse componente curricular é essencial, pois sua presença no currículo escolar fortalece a promoção da saúde e do bem-estar dos estudantes, contribuindo para um ambiente educacional mais completo e alinhado com as demandas do século XXI.

É importante reconhecer a Educação Física como um campo que abrange uma ampla gama de práticas corporais, indo além das atividades físicas e desportivas convencionais. Oliveira e Souza (2020) enfatizam a necessidade de uma análise crítica das interações sociais entrelaçadas nessas práticas, profundamente enraizadas em contextos culturais únicos. Esta reflexão profunda permite uma compreensão mais abrangente das implicações sociais, culturais e históricas das atividades físicas, levando a uma abordagem mais inclusiva e contextualizada na Educação Física.

Nesse sentido, com as recentes reformas educacionais que resultaram na implementação da nova Base Nacional Comum Curricular e do Currículo da Rede Estadual Paranaense, houve uma ampliação significativa dos objetos de conhecimento incorporados ao currículo, refletindo a riqueza da cultura corporal e proporcionando uma variedade de experiências aos estudantes. Essas experiências estão organizadas em unidades temáticas, abrangendo desde brincadeiras e jogos até esportes, lutas, ginásticas, danças e práticas corporais de aventura, conforme definido pelo Ministério da Educação (Brasil, 2017). Destaca-se que as práticas corporais de aventura, sendo um elemento contemporâneo, oferecem espaço para reflexões sobre atividades físicas e o meio ambiente, o que fundamenta o tema desta pesquisa. Assim, o objetivo é explorar o potencial dessas práticas como um recurso pedagógico inovador no contexto da Educação Física escolar, fomentando uma abordagem interdisciplinar e integradora no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Lisboa et al. (2019), há uma crescente importância em conectar as práticas corporais ao meio ambiente, especialmente em espaços ao ar livre, como destacado anteriormente. Eles argumentam que essa abordagem não só enriquece a experiência educacional dos estudantes, mas também desempenha um papel essencial na promoção da conscientização ambiental. Seguindo essa linha de raciocínio, propomos a introdução do *Plogging* como uma atividade que vai ao encontro desses objetivos. O *Plogging*, que combina exercício físico com ação ambiental, não apenas promove a saúde física dos estudantes, mas também os engaja em questões de responsabilidade social e ambiental de forma prática e eficaz. Essa abordagem integrada não só beneficia os estudantes individualmente, mas também contribui para uma cultura escolar mais consciente e engajada com o meio ambiente.

Portanto, as práticas corporais de aventura ao ar livre e o *Plogging* surgem como oportunidades distintas para fomentar não apenas a saúde física, mas também a consciência ambiental e o desenvolvimento de cidadãos mais comprometidos com questões ecológicas. No decorrer deste trabalho, exploraremos o conceito e os benefícios do *Plogging* em detalhes. Nosso objetivo principal é analisar o processo de ensino dessas práticas durante as aulas de Educação Física, com o intuito de enriquecer a formação dos estudantes e estimular uma postura ativa e responsável em relação ao meio ambiente.

O PLOGGING NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Para compreender plenamente a relevância da educação física escolar como componente curricular essencial no processo educacional, é imperativo situá-la em seu contexto e fundamentação teórica. Conforme destacado por Capitano (2003), a educação física escolar desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes, ultrapassando as fronteiras da preparação de atletas, da conscientização corporal e da prática esportiva.

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (2017) reflete o compromisso firme do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral, e o pleno desenvolvimento dos estudantes, direcionando-se pelo acolhimento que valoriza a diversidade e repudia qualquer manifestação de discriminação e preconceito.

Certamente, as aprendizagens disponibilizadas nas unidades temáticas vêm agregar nessa formação, especialmente as práticas corporais de aventura ao ar livre que têm um potencial otimizador quando se trata das questões relacionadas à natureza, atividades físicas e meio ambiente. (Inácio, 2021).

Desse modo, as aulas de educação física possuem o potencial não apenas de transmitir conhecimentos sobre o corpo e suas capacidades, mas também de disseminar valores, inculcar princípios e, o mais importante, contribuir substancialmente para a formação de cidadãos críticos e éticos, conscientes de sua responsabilidade no contexto social (Bellei, 2020).

Nesse sentido, propusemos a inserção de uma atividade que pode enriquecer a experiência educativa e também prepara os estudantes para serem cidadãos responsáveis e comprometidos com a sustentabilidade: o *Plogging*. Ao adotar o *Plogging* no currículo, os educadores podem criar uma experiência de aprendizado ativa que encoraja os estudantes a se envolverem com o meio ambiente de maneira prática. Essa atividade não só ajuda a manter o ambiente escolar limpo, mas também sensibiliza os jovens sobre o impacto do lixo na natureza e a necessidade de práticas sustentáveis.

O *Plogging*, considerada uma tendência crescente na interseção do fitness e da sustentabilidade, combina o exercício físico, especificamente o jogging, com a ação ambiental de recolha de resíduos sólidos. Originário da Suécia, o conceito, que deriva da fusão das palavras "*plocka upp*" (pegar em sueco) e "*jogging*", representa uma atividade multifacetada que promove tanto a saúde pessoal quanto a preservação do planeta. Ao correr ou caminhar, os participantes recolhem resíduos encontrados no percurso, munidos de luvas e sacos de lixo. Essa atividade simples, porém impactante, ganhou popularidade global, tornando-se uma tendência que ressoa com os valores de sustentabilidade e consciência ambiental da sociedade contemporânea.

Integrar o *Plogging* nas aulas de educação física pode ser uma estratégia dinâmica para ensinar aos alunos a importância da responsabilidade ambiental, ao mesmo tempo em que promove a saúde e o bem-estar (Eich e Lemos, 2020).

Rossito *et al* (2022), relatam que o *Plogging* pode ser uma ferramenta valiosa para fomentar o trabalho em equipe e a cooperação entre os alunos, pois requer que eles trabalhem juntos para alcançar um objetivo comum. Isso pode fortalecer o senso de comunidade e pertencimento, enquanto ensina lições valiosas sobre liderança e iniciativa.

A implementação do *Plogging* nas escolas também pode ser um ponto de partida para discussões mais amplas sobre questões ambientais globais, como mudanças climáticas e poluição. Pode inspirar os alunos a se tornarem defensores do meio ambiente e a tomar medidas positivas em suas próprias vidas e comunidades.

De fato, o *Plogging* no ambiente escolar é mais do que apenas uma atividade física; é uma ferramenta pedagógica multifacetada que oferece inúmeros benefícios

educacionais, sociais e ambientais, preparando os alunos para serem cidadãos conscientes e ativos em um mundo que cada vez mais exige soluções sustentáveis.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é fruto da dissertação de Mestrado Profissional em Educação Física Escolar-ProEF, e foi realizado no Colégio Estadual Primo Manfrinato, localizado na cidade de Cianorte, no estado do Paraná. O colégio oferece ensino fundamental para os anos finais e ensino médio, atendendo aproximadamente 750 alunos matriculados. A amostra da pesquisa foi composta por 32 alunos, sendo 15 do sexo feminino e 17 do sexo masculino, com idades entre 16 e 19 anos. Todos os participantes faziam parte de uma turma do 3º ano do ensino médio.

Considerando que essa pesquisa se concentra em uma intervenção no contexto do ensino médio, baseia-se nos princípios da pesquisa centrada no desenho de intervenção pedagógica seguindo os preceitos de Damiani *et al.* (2013).

Desse modo, foi realizada uma intervenção direta com os estudantes ao longo de um período de 5 (cinco) semanas, compreendendo um total de 10 (dez) aulas de Educação Física com a turma selecionada para a pesquisa. Acredita-se que essa quantidade de aulas foi adequada para abordar o tema durante o ano letivo. Ir além desse número de aulas poderia impactar o ensino de outros conteúdos do currículo, já que a Secretaria de Educação do Esporte do Estado do Paraná estabelece um planejamento a ser seguido.

Cada aula teve o tempo de 50 (cinquenta) minutos e desenvolveram-se, semanalmente (duas na semana) completando, portanto, 1 (uma) hora e 40 (quarenta) minutos semanais, que corresponde a nada mais, que a carga horária semanal desta unidade curricular para a turma.

Durante a intervenção foram realizadas ações para abordar conceitos relacionados às práticas corporais de aventura ao ar livre e ao *Plogging*, bem como a identificação de comportamentos, atitudes e práticas que promovam a conservação ambiental entre os alunos, levando à prática efetiva do *Plogging*.

Para obtenção dos dados utilizou-se dois questionários (inicial e final), diários de campo, produção de mapas mentais e produção de história em quadrinhos. Os dados foram analisados a partir dos preceitos de Minayo (2010).

DISCUSSÃO

Nas aulas 1 e 2, foi feito um diagnóstico do que os estudantes já sabiam sobre práticas corporais de aventura, práticas corporais ao ar livre, como essas atividades se relacionam com o meio ambiente e sobre *Plogging*. Isso foi conduzido por meio de um questionário com oito perguntas abertas durante a primeira sessão com os alunos.

Desde o começo, ficou claro que a maioria dos estudantes relacionou as práticas corporais de aventura ao ar livre com atividades realizadas na natureza, que são importantes para a saúde bem estar. Isso mostra a conexão forte dessas práticas com ambientes naturais e áreas ao ar livre.

Segundo Marinho (2004), a descrição das atividades na natureza abrange diversas práticas que ocorrem em diferentes ambientes naturais, como terra, água ou ar. Estas atividades diferem dos desportos tradicionais nas condições de prática, nos objetivos, na motivação, nos meios de execução e na necessidade de equipamentos tecnológicos

inovadores que permitam uma interação mais harmoniosa entre os praticantes e o meio natural.

Segundo Cavasini *et al.* (2020), a prática de atividades físicas ao ar livre traz diversos benefícios que podem ser categorizados em diferentes dimensões, incluindo aspectos pessoais, ambientais, sociais e econômicos. Estes benefícios incluem a melhoria da qualidade de vida, a gestão do stress e da ansiedade, a criação de oportunidades de emprego, o reforço da coesão social, a promoção da consciência ambiental e a melhoria das relações interpessoais, tanto entre os indivíduos como com o ambiente natural.

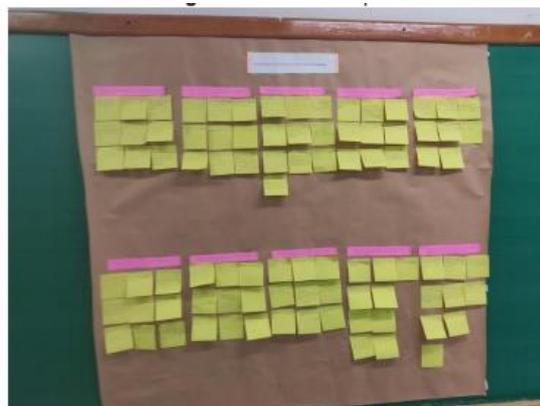
Quanto ao conhecimento dos alunos sobre atividades ou esportes que podem ser considerados práticas corporais de aventura, observou-se que todos deram exemplos condizentes com os autores Lanferdini (2021), Moraes Filho *et al.* (2021), Inácio (2021), Tahara e Darido (2016).

Em relação ao *Plogging*, de início nenhum estudante tinha conhecimento sobre a atividade. Isso se deve a várias razões, como ser uma atividade nova e ainda pouco divulgada em nosso país, se comparada a outras práticas ao ar livre. Assim, muitos deles não tiveram a chance de aprender sobre isso. Este fato é notado na própria busca de referenciais para o desenvolvimento desta pesquisa em que percebe-se pouca produção científica.

Após essa avaliação inicial, os estudantes receberam uma breve revisão sobre práticas corporais de aventura, seguida de uma introdução ao conceito de *Plogging*. Essa apresentação inicial permitiu aos alunos terem um entendimento básico das atividades a serem abordadas e sua conexão com o meio ambiente, estabelecendo assim o contexto para discussões mais aprofundadas que ocorreram durante a intervenção.

Nas aulas 3 e 4, foi utilizada a abordagem ativa de rotação por estações, na qual os estudantes foram divididos em dez equipes e guiados através de 10 estações. Em cada estação, eles discutiram e responderam a questões sobre motivação para práticas corporais de aventura, preferências, benefícios, contribuições para preservação ambiental e conscientização ecológica, bem como impactos causados pelo descarte inadequado de resíduos sólidos e atitudes para evitar esses impactos, obstáculos enfrentados pelos praticantes do *Plogging*, modalidades que poderiam promover a conscientização ambiental entre eles e como promover a inclusão e a acessibilidade nessas práticas, utilizando recursos de pesquisa online. As respostas foram registradas em notas autoadesivas (post-its) e colocadas em um painel central conforme mostra a figura 1.

Figura 1 - Quadro de post-its



Fonte: autoria própria (2023)

Durante a rotação por estações, foram identificadas modalidades que despertaram maior interesse entre os alunos, principalmente aquelas focadas na interação com o meio ambiente. Por meio do planejamento participativo, as aulas 5 e 6 foram direcionadas para o desenvolvimento de atividades como Trekking, Corrida de Orientação e *Plogging*. Ao incorporar perguntas envolventes e imagens inspiradoras por meio do kit educatron (composto por *smart TV 43"*, computador, webcam, microfones, teclado com *mouse pad* e pedestal regulável), essas aulas transportaram os alunos para cenários desafiadores de trilhas e aventuras ao ar livre, proporcionando um impacto ainda mais profundo em sua formação. Tais experiências não apenas enriqueceram o aprendizado, mas também abriram portas para reflexões.

A aula terminou com a consolidação dos temas por meio da plataforma *WordWall*, em que os estudantes realizaram uma atividade *gamificada* para fortalecer os conceitos. A utilização de jogos nesta plataforma proporciona uma abordagem interativa e dinâmica para reforçar os conceitos aprendidos, solidificando conhecimentos de forma lúdica, estimulando a memória e a compreensão dos temas apresentados durante a aula.

Nos encontros 7 e 8, os estudantes foram guiados por uma série de etapas detalhadas e orientações específicas. Primeiramente, receberam instruções sobre o percurso designado para a atividade, incluindo detalhes sobre as rotas a serem percorridas. Ao mesmo tempo, foram orientados sobre o uso correto de equipamentos de segurança, como luvas para manipulação e coleta de resíduos, enfatizando a importância da precaução e dos cuidados ao realizar a atividade (figura 2).

Figura 2 – Estudantes praticando *Plogging*



Fonte: autoria própria (2023)

Da mesma forma, houve um foco especial em orientar os estudantes sobre a postura adequada a ser adotada durante a prática do *Plogging*, enfatizando a importância de movimentos seguros e ergonômicos para evitar desconfortos ou lesões durante o trajeto. Em seguida, os estudantes foram agrupados, facilitando uma dinâmica colaborativa durante a atividade, e começaram a praticar o *Plogging*, tendo a opção de caminhar ou correr de acordo com suas preferências individuais.

No retorno, os estudantes fizeram a separação dos resíduos em que tiveram a oportunidade de materializar o resultado de seu trabalho. Eles perceberam que, embora inicialmente considerassem o espaço percorrido visualmente limpo, ao iniciar a prática do *Plogging*, observaram uma quantidade significativa de resíduos descartados em locais

inadequados. Isso se comprovou quando todas equipes reuniram seus achados para o descarte adequado, conforme evidencia-se na figura 3.

Figura 3 – Início da separação dos resíduos



Fonte: autoria própria (2023)

Concluindo a etapa da implementação, nos encontros 9 e 10, os estudantes responderam ao questionário final, criaram um mapa mental usando a plataforma *MindMeister* e foram orientados a produzir uma história em quadrinhos sobre o tema.

Essas atividades ajudaram os alunos a reforçar seu aprendizado e a expressar suas ideias de diversas maneiras, usando sua criatividade e imaginação. Além disso, ao preencher o questionário final, os alunos puderam refletir sobre o que aprenderam durante as aulas e dar feedback sobre o conteúdo e a metodologia.

Dentre os mapas mentais criados, apresentamos um exemplo que ilustra os conceitos adquiridos pelo aluno durante o trabalho realizado (figura 4).

Figura 4- Mapa mental produzido pelo aluno 1



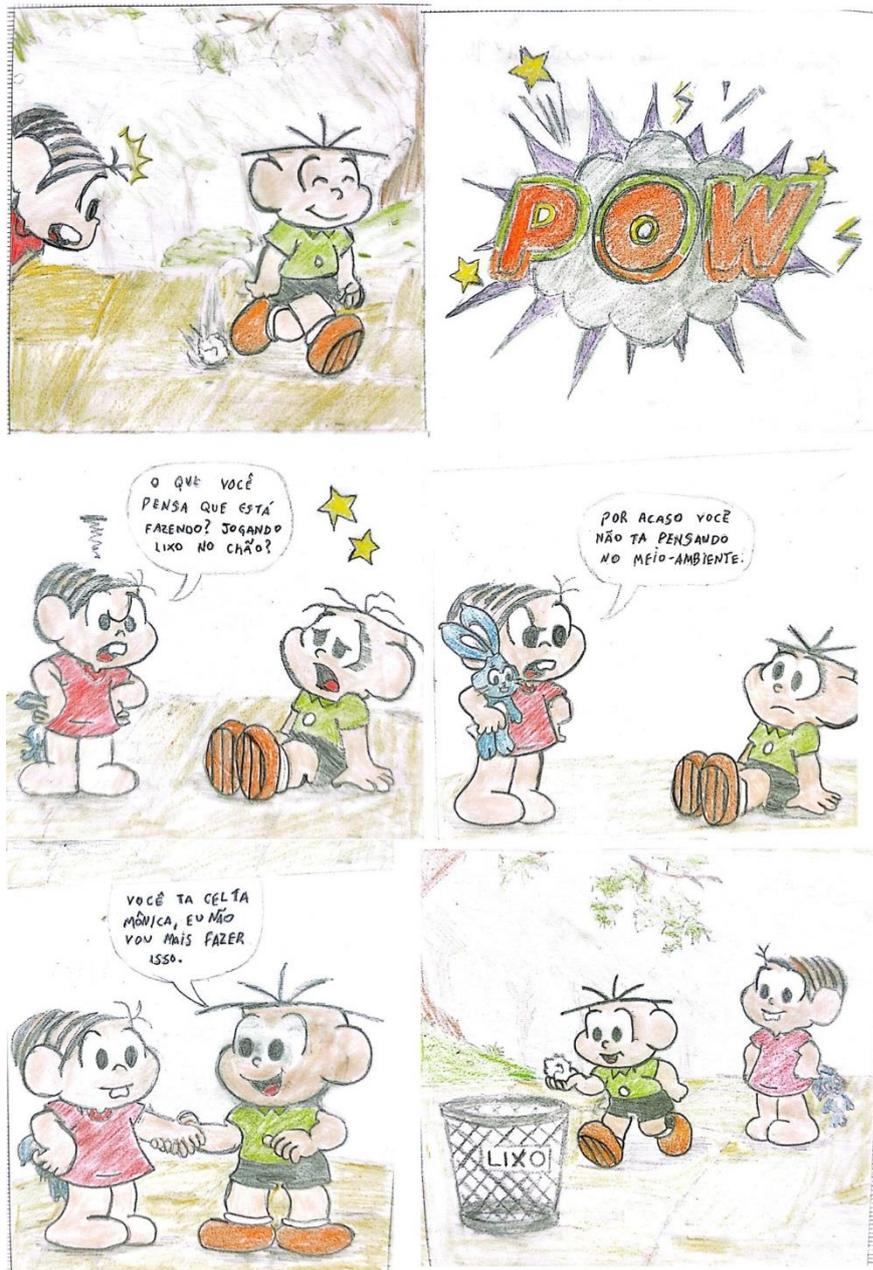
Fonte: Aluno 1 (2023)

Todas as produções no *MindMeister* mostram que os alunos assimilaram satisfatoriamente o conteúdo apresentado. Todos os participantes conseguiram identificar vários benefícios resultantes da prática do *Plogging*, destacando a sua influência positiva tanto na saúde física como na preservação ambiental. Esta compreensão abrangente

reflete não apenas uma absorção efetiva dos conceitos transmitidos, mas também uma apreciação genuína dos impactos positivos que o *Plogging* pode proporcionar em diferentes aspectos da vida dos praticantes e do ambiente em que vivemos.

As histórias em quadrinhos foram produzidas em equipes e espelham os conceitos assimilados durante as atividades. Trouxeram histórias breves, mas com um recado importante, principalmente ligado ao descarte (in)adequado de resíduos conforme observamos na figura 5.

Figura 5 - História em quadrinho equipe 1



Fonte: equipe 1 (2023)

Essa história em quadrinhos ilustra de forma simples, mas eficaz, a importância do cuidado com o meio ambiente e como pequenas ações individuais podem fazer a diferença. O diálogo entre os personagens também destaca a importância da

conscientização ambiental na educação, incentivando mudanças de comportamento em prol da sustentabilidade

Na cena final, vemos o personagem 1 recolhendo o lixo e jogando na lixeira, demonstrando uma atitude responsável e ambientalmente consciente. Isto ilustra como a educação ambiental, combinada com práticas como o *Plogging*, pode impactar positivamente o comportamento das pessoas, incentivando-as a agir de forma mais sustentável no seu dia a dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados mostrou que os estudantes entenderam bem como as práticas corporais ao ar livre estão relacionadas com o meio ambiente. Eles perceberam que essas atividades não acontecem apenas em espaços controlados, mas também na natureza. Além disso, eles compreenderam que essas práticas associadas ao *Plogging*, não só facilitam a conexão com a natureza, mas também desempenham um papel importante na conservação e proteção do meio ambiente.

Nesse cenário, a recepção positiva dos estudantes ao *Plogging* sugere que esta atividade pode ser um catalisador eficaz para o processo de aprendizagem. O entusiasmo demonstrado pelos estudantes indica que o *Plogging* não só é bem recebido, mas também pode contribuir significativamente para o envolvimento e participação ativa durante as aulas. Esta descoberta reforça a ideia de que incluir o *Plogging* no currículo pode ser uma estratégia eficaz para promover uma abordagem educacional dinâmica e envolvente.

A inclusão do *Plogging* como conteúdo na Educação Física representa uma oportunidade valiosa, especialmente diante da receptividade positiva demonstrada pelos estudantes durante uma atividade prática. O *Plogging*, uma prática que combina exercício físico com ações ambientalmente conscientes, oferece uma abordagem inovadora para integrar a atividade esportiva com a responsabilidade ambiental.

Além de trazer benefícios físicos, o *Plogging* oferece uma oportunidade única para os estudantes se conectarem com questões ambientais de forma prática. Integrar o *Plogging* no currículo de Educação Física não só incentiva a prática de exercícios, mas também promove a consciência ambiental e responsabilidade social. Essa abordagem completa enriquece a experiência educacional, proporcionando uma compreensão mais ampla do papel da atividade física no meio ambiente.

Em se tratando dos efeitos atitudinais, já de imediato em relato, um estudante explanou o uso dos conhecimentos adquiridos em uma produção textual realizada na plataforma Redação Paraná, cujo propósito é apoiar os estudantes da Rede de educação do Estado do Paraná no aprimoramento da escrita, por meio da abordagem de gêneros textuais variados e temas contemporâneos. Esse exemplo não só evidencia a compreensão do estudante acerca da relevância do *Plogging*, mas também sua habilidade de aplicar esse conhecimento em situações práticas e do cotidiano atual.

REFERÊNCIAS

BELLEI, Rafael L. R. A educação física na perspectiva da formação integral: sobre um certo modo de ser e agir nas escolas jesuítas. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do rio dos Sinos UNISINOS. São Leopoldo, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 19 ago. 2023.

CAVASINI, Rodrigo; ANNES, Alice P.; KSESINSKI, Jaqueline L.; BREYER, Rafael F. Gestão de riscos de atividades ao ar livre durante a pandemia de COVID-19: um relato de experiência. *Revista Thema*, Pelotas, v. 18, n. ESPECIAL, p. 243–258, 2020. DOI: 10.15536/thema.V18.Especial.2020.243-258.1836. Disponível em:
<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1836>. Acesso em: 20 abr. 2023.

DAMIANI, Magda F.; ROCHEFORT, Renato S.; CASTRO, Rafael F.; DARIZ, Marion R.; PINHEIRO, Sílvia N. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*. Pelotas, n. 45, p. 57-67, mai./ago., 2013.

CAPITANIO, Ana Maria . Educação através da prática esportiva: missão impossível? *Revista Digital*, Buenos Aires, Ano 8, n. 58, p. 126-131, mar., 2003. Disponível em:
<http://www.efdeportes.com>. Acesso em 10 de jul. de 2023.

EICH, A. B.; LEMOS, L. F. C. Plogging aquático e Plogging náutico: entendendo o planeta como parte de nossos corpos. *Salão do Conhecimento. XXI Jornada de Extensão*. Unijuí, 2020. Disponível em:
<https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/issue/view/221>. Acesso em: 04 julho de 2022.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus. Proposta de classificação das práticas corporais de aventura para o ensino na educação física escolar. *Rev. bras. ciênc. esporte*; v.43, 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbce/a/JBt8mVCrp38pdD6KxPWjPZM/?lang=pt> . Acesso em 25 fev. 2023.

LANFERDINI, F. J. Esportes de aventura na ilha de Santa Catarina/ Adventure sports in Santa Catarina island. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 4, 2021, p. 42927-42944. Disponível em:
<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/28988>. Acesso em: 15 set. 2023.

LISBOA, S. D. C. *et al.* Leonardo. Práticas corporais de aventura. Porto alegre: SAGAH, 2019.

MARINHO, A. Atividades na natureza, lazer e educação ambiental: refletindo sobre algumas possibilidades. *Motrivivência*. Ano XVI, n. 22, jun., 2004. Disponível em:
<file:///C:/Users/magmo/Downloads/1184-Texto%20do%20Artigo-6382-1-10-20080613.pdf>. Acesso em: 17 de jul de 2023.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAES FILHO, João A.; DANTAS Estélio H. M.; VARGAS, César R.;

VALDERRAMA Jorge F. Práticas corporais, saúde e ambientes de prática: fatos, ações e reações. Nova Xavantina, MT: Pantanal, v. II, 2021.

OLIVEIRA, A. B.; SOUZA, V. F. M. Educação Física Escolar: da atratividade da prática descompromissada à atratividade da prática formativa. Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE, Natal, RN, v. 5, p. 119-130, 2020.

ROSSITTO, C. *et al.* Towards Digital Environmental Stewardship: the Work of Caring for the Environment in Waste Management. In: Conference on Human Factors in Computing Systems, New Orleans, abr/mai, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3491102.3517679>. Acesso em 10 jan. 2024.

TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Práticas corporais de aventura em aulas de educação física na escola. Conexões, Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 113-136, 2016. DOI: 10.20396/conex.v14i2.8646059. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8646059>. Acesso em: 13 fev. 2023.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA GESTÃO DE EMISSÕES DE GASES DE EFEITO ESTUFA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO BRASILEIRAS

Jocimar Caiafa Milagre, Lucas José Mendes, Roberta Aparecida Fantinel, Jaiane da Silva, Luciane Almeri Tabaldi

Resumo: A necessidade de ações efetivas para mitigar as emissões de gases de efeito estufa (GEE) é urgente devido as consequências ambientais, econômicas e sociais das mudanças climáticas. Apesar dos seus impactos nas emissões de GEE, é baixo o número de instituições de ensino brasileiras que realizam o inventário de GEE de suas atividades e incorporam os resultados em sua gestão ambiental. O objetivo deste estudo foi avaliar os resultados de inventários de GEE (escopos 1, 2 e 3) em instituições de ensino brasileiras e abordar o papel da educação ambiental na mitigação das emissões levantadas. A avaliação dos inventários de seis instituições (UFV, Ifes, PUC-Rio, Unisinos, Unicamp e UTFPR) mostraram uma predominância de emissões do escopo 3, especialmente emissões indiretas na categoria de transportes. A educação ambiental deve ser uma estratégia para impulsionar diretamente ações visando redução e neutralização das emissões de GEE nas instituições de ensino no Brasil.

Palavras-chave: *GHG Protocol*. Pegada de carbono. Sustentabilidade. Transportes. Universidades.

J. C. Milagre (). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.
e-mail: jocimarcaiafa@gmail.com

L. J. Mendes (). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

R. A. Fantinel (). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

J. Silva (). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

L. A. Tabaldi (). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

As mudanças climáticas representam um dos maiores desafios globais enfrentados pela humanidade (BENHAMED *et al.*, 2023). De acordo com o Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC), as mudanças climáticas são alterações de longo prazo nos padrões climáticos decorrente de processos naturais e atividades humanas. Embora processos naturais, como variações na radiação solar e erupções vulcânicas, estejam associados com as mudanças climáticas, cientistas demonstraram que os humanos são responsáveis por praticamente todo o aquecimento global nos últimos 200 anos (IPCC, 2023).

Em função dos impactos ambientais, econômicos e sociais, medidas de mitigação e adaptação às mudanças climáticas vêm sendo propostas e adotadas em diferentes escalas (WANG *et al.*, 2023a). Um dos primeiros passos para a implementação de ações de mitigação em instituições e organizações é conhecer o perfil de emissões de GEE (GARCÍA-ALAMINOS *et al.*, 2022). Durante a realização do inventário de GEE, as emissões são quantificadas e agrupadas em três escopos, sendo as emissões diretas quantificadas no escopo 1 e as emissões indiretas quantificadas nos escopos 2 e 3 (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2009).

Assim como em outras instituições, o funcionamento das instituições de ensino envolve materiais e processos que geram impactos ambientais (GAMARRA; HERRERA; LECHÓN, 2019), incluindo a emissão de diferentes GEE como o dióxido de carbono (CO₂), o metano (CH₄) e o óxido nitroso (N₂O) (GÜERRECA; TORRES; NOYOLA, 2013). Apesar do aumento nos últimos anos, ainda é baixo o número de instituições de ensino brasileiras que realizam o inventário de GEE de suas atividades e incorporam os resultados em sua gestão ambiental (BRIANEZI *et al.*, 2014; CARVALHO; VAN ELK; ROMANEL, 2017; ROCHA *et al.*, 2023).

Nas instituições de ensino, o inventário de GEE é uma ferramenta primordial para conhecer e gerenciar as emissões, uma vez que é através dele que a instituição irá mapear as fontes de emissões e a quantidade de cada gás lançado para a atmosfera. Com os resultados do inventário em mãos, é preciso traçar um plano para diminuir e/ou neutralizar as emissões levantadas (MILAGRE *et al.*, 2023). Dentre as estratégias para diminuir as emissões, destacam-se ações envolvendo a conscientização da comunidade acadêmica por meio da educação ambiental (VELASCO-MARTÍNEZ *et al.*, 2020).

De acordo com Dias (2022), a maioria dos nossos problemas ambientais estão diretamente associados com fatores socioeconômicos, políticos e culturais e não podem ser previstos ou resolvidos apenas por meios tecnológicos. Nesse sentido, a educação ambiental é uma ferramenta de grande importância para o processo de transformação da sociedade (WAMSLER, 2020) e assume um papel primordial na gestão de emissões em instituições de ensino. Portanto, o objetivo deste estudo foi avaliar os resultados de inventários de GEE em instituições de ensino brasileiras e abordar o papel da educação ambiental na mitigação das emissões levantadas.

METODOLOGIA

Foi conduzida uma pesquisa bibliográfica para identificar publicações científicas que reportaram resultados de inventários de GEE em instituições de ensino brasileiras a fim de entender o perfil das emissões e o papel da educação ambiental no processo de gerenciamento. As buscas foram realizadas por meio de palavras-chave (inventário de gases de efeito estufa, inventário de GEE, pegada de carbono, instituições de ensino, inventário de remoção, neutralização, emissões, carbono, Brasil) e suas combinações em

português e inglês nas plataformas de produções científicas *ResearchGate*, *Google Scholar*, *Web of Science* e *Science Direct*. As buscas geraram uma primeira lista de publicações científicas, das quais seis foram selecionadas para as análises deste estudo (TABELA 1). Os inventários de GEE das publicações selecionadas foram realizados nas seguintes instituições: Universidade Federal de Viçosa – *Campus Viçosa* (UFV), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – *Campus Nova Venécia* (Ifes), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – *Campus Gávea* (PUC-Rio), Universidade do Vale do Rio dos Sinos – *Campus São Leopoldo* (Unisinos), Universidade Estadual de Campinas – *Campus Limeira* (Unicamp) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *Campus Curitiba* (UTFPR).

Tabela 1 – Instituições de ensino brasileiras selecionadas para o estudo.

Instituição	Local	Referência
UFV	Viçosa, MG	Rocha <i>et al.</i> (2023)
Ifes	Nova Venécia, ES	Milagre <i>et al.</i> (2023)
PUC-Rio	Rio de Janeiro, RJ	Carvalho, Van Elk e Romanel (2017)
Unisinos	São Leopoldo, RS	Preuss (2017)
Unicamp	Limeira, SP	Gonçalves e Pozza (2016)
UTFPR	Curitiba, PR	Cruz e D'Avila (2013)

Fonte: Elaborada pelos autores.

As publicações selecionadas foram: *Carbon footprint in an educational institution and compensation potential in urban forests* (ROCHA *et al.*, 2023), *GHG emissions and removals of a federal institute campus from Brazil* (MILAGRE *et al.*, 2023), Inventário de emissões de gases de efeito estufa no *Campus Gávea* da PUC-Rio (CARVALHO; VAN ELK; ROMANEL, 2017), Inventário de gases de efeito estufa e emissões evitadas com o gerenciamento de resíduos e cobertura vegetal na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PREUSS, 2017), Inventário de gases de efeito estufa no *Campus 1* da Unicamp em Limeira, SP (GONÇALVES; POZZA, 2016) e Inventário de emissões de gases de efeito estufa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - *Campus Curitiba* – sede Central e Ecoville (CRUZ; D'AVILA, 2013). Essas seis publicações foram selecionadas por terem utilizado a metodologia proposta pelo Programa Brasileiro *GHG Protocol* e por terem quantificado emissões nos três escopos (escopos 1, 2 e 3). A alocação das emissões de GEE nos três escopos seguiu a metodologia *GHG Protocol*, sendo realizada da seguinte maneira (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2009):

- (i) Escopo 1 - emissões diretas provenientes de fontes que pertencem ou são controladas pela instituição;
- (ii) Escopo 2 - emissões indiretas decorrentes da geração de energia elétrica consumida pela instituição;
- (iii) Escopo 3 - outras emissões indiretas decorrentes das atividades da instituição, mas produzidas em fontes que não pertencem ou não são controladas por ela.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados dos inventários de GEE avaliados demonstraram uma considerável variação no perfil de emissões entre as instituições de ensino (TABELA 2). Além de materiais e processos específicos de cada instituição, é importante ressaltar que diferenças entre as instituições também estão associadas às fontes de emissões que foram consideradas em cada inventário de GEE. As seis instituições emitiram conjuntamente 36.764,75 tCO_{2e}

em um ano, o que demonstra o impacto do setor educacional para as emissões de GEE e aponta para a necessidade de ações para a redução das emissões inventariadas.

Tabela 2 – Emissões em toneladas métricas de CO₂ equivalente (tCO₂e) dos inventários de gases de efeito estufa (GEE) das instituições de ensino selecionadas para o estudo.

Instituição	Nº de pessoas*	Emissões (tCO ₂ e)				
		Escopo 1	Escopo 2	Escopo 3	Total	Per capita
UFV	17.954	1.993,78	1.184,69	313,98	3.492,46	0,19
Ifes	3.785	14,73	24,51	1.109,65	1.148,88	0,30
PUC-Rio	19.699	87,75	12,86	5.681,21	5.781,82	0,29
Unisinos	-	597,95	1.328,97	779,52	2.706,44	-
Unicamp	3.202	0,08	93,62	1.972,56	2.066,26	0,65
UTFPR	10.797	90,30	75,40	21.403,20	21.568,90	2,00

*número de pessoas consideradas para fins de cálculo nos inventários de GEE.

Fonte: Rocha *et al.* (2023), Milagre *et al.* (2023), Carvalho, Van Elk e Romanel (2017), Preuss (2017), Gonçalves e Pozza (2016) e Cruz e D'Avila (2013).

Os inventários avaliados neste estudo, assim como a maioria dos inventários divulgados na forma de publicação científica, reportaram emissões em apenas um ano base. Entretanto, a comparação com inventários anteriores é importante para o desenvolvimento de estratégias de diminuição das emissões futuras, pois permite acompanhar a evolução e o resultado de medidas de mitigação já implementadas. Esse foi caso do relatório de Bilec e Gardner (2018), que realizaram o inventário de emissões da Universidade de Pittsburgh nos EUA em 2017 e reportaram seus resultados comparando os anos de 2008, 2011, 2014 e 2017.

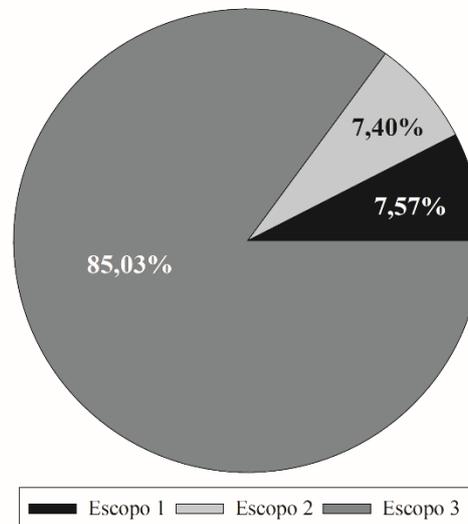
As emissões diretas, contabilizadas no escopo 1, variaram de 0,08 na Unicamp a 1.993,78 tCO₂e na UFV. Essas emissões são decorrentes das fontes de propriedade ou controle direto da instituição, como a queima de combustíveis fósseis em instalações ou veículos próprios. Diferente dos escopos 2 e 3, a natureza das emissões do escopo 1 permite que elas sejam gerenciadas de maneira mais direta e imediata pelas instituições. A adoção de tecnologias mais limpas, melhorias na eficiência energética, mudanças nos processos de produção e investimentos em energias renováveis podem auxiliar na redução das emissões do escopo 1.

As emissões dos escopos 2 e 3 também variaram consideravelmente entre as instituições, sendo o consumo de energia elétrica a fonte de emissão do escopo 2 e o transporte e resíduos sólidos as principais fontes do escopo 3. Nos escopos 2 e 3 as emissões são mais desafiadoras de gerenciar, pois são emissões indiretas, sobre as quais a instituição não tem controle direto (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2009). Assim, a colaboração com fornecedores e parceiros é importante para implementar mudanças que reduzam as emissões ao longo de toda a cadeia.

A contribuição percentual consolidada dos escopos 1, 2 e 3 das seis instituições de ensino avaliadas mostraram que o escopo 3 foi o responsável pela maior parte das emissões (FIGURA 1). Na UFV o escopo 3 provavelmente não apresentou maiores valores de emissão que os escopos 1 e 2 porque não foram avaliadas as emissões referentes ao deslocamento residência-instituição das pessoas, e na Unisinos foram considerados nessa categoria apenas veículos contratados pela instituição (PREUSS, 2017; ROCHA *et al.*, 2023). As emissões resultantes dos deslocamentos residência-instituição atingiram 99% das emissões totais no *Campus* Curitiba da UTFPR, 98% no *Campus* Gávea da PUC-Rio, 94% no *Campus* Nova Venécia do Ifes e 93% no *Campus*

Limeira da Unicamp (CARVALHO; VAN ELK; ROMANEL, 2017; MILAGRE *et al.*, 2023).

Figura 1 – Contribuição percentual consolidada dos escopos 1, 2 e 3 das seis instituições de ensino avaliadas no estudo.



Fonte: Rocha *et al.* (2023), Milagre *et al.* (2023), Carvalho, Van Elk e Romanel (2017), Preuss (2017), Gonçalves e Pozza (2016) e Cruz e D'Avila (2013).

A predominância de emissões do escopo 3, especialmente emissões indiretas na categoria de transportes, ressalta a importância de programas de educação ambiental para sensibilizar a comunidade acadêmica sobre a relevância de suas ações individuais no contexto das mudanças climáticas. Por meio de iniciativas educacionais, as instituições de ensino podem capacitar alunos, professores e funcionários a adotarem comportamentos mais sustentáveis, reduzindo assim suas emissões de GEE e contribuindo para uma cultura institucional voltada para a sustentabilidade. No caso especial de instituições de ensino, essa iniciativa é importante como parte da formação educacional dos alunos por permitir o aumento da percepção socioambiental e incentivar a busca de soluções para combater o aquecimento global (CARVALHO; VAN ELK; ROMANEL, 2017).

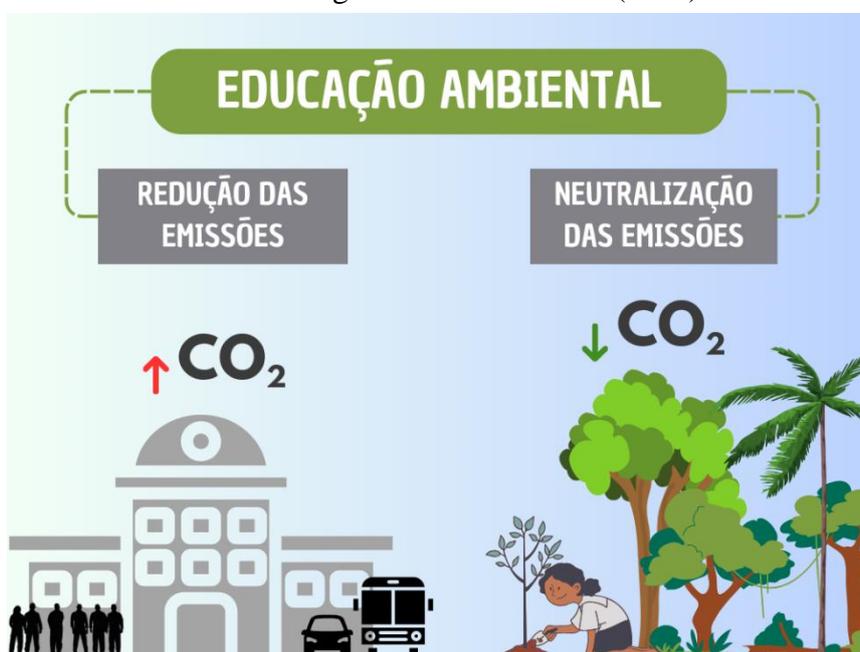
Paralelo à busca de alternativas para a redução das emissões de GEE inventariadas, a neutralização das emissões também é de suma importância. A neutralização de emissões é o processo de compensar as emissões de GEE através de atividades que removem esses gases liberados na atmosfera (CARTON *et al.*, 2023). O plantio de árvores é uma das formas mais comuns de neutralização de emissões de GEE, pois as árvores absorvem CO₂ da atmosfera durante a fotossíntese, ajudando a reduzir a sua concentração na atmosfera (KIRSCHBAUM *et al.*, 2024; MORAIS JUNIOR *et al.*, 2020). O plantio de árvores, quando realizado nos locais adequados, é crucial para o combate às mudanças climáticas, pois ajuda a equilibrar o impacto negativo das emissões antrópicas. Além disso, as árvores também oferecem uma série de outros benefícios, como a conservação da biodiversidade, proteção do solo e regulação dos recursos hídricos, tornando o plantio de árvores uma solução de múltiplos benefícios para mitigar as mudanças climáticas (KIRSCHBAUM *et al.*, 2024; LUBY; MILLER; POLASKY, 2022; RAMIÃO; CÁSSIO; PASCOAL, 2020).

Apenas três das seis instituições avaliadas neste estudo realizaram também o inventário de remoção de carbono: UFV, Ifes e Unisinos. A remoção de carbono pela

cobertura vegetal pode ser subtraída das emissões brutas para gerar um balanço com as emissões líquidas (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2009). Apesar da quantidade de carbono removida pelas áreas verdes dos *campi* não serem suficientes para neutralizar a totalidade das emissões inventariadas, os sumidouros de carbono se mostraram importantes para a compensação das emissões inventariadas na UFV, Ifes e Unisinos (MILAGRE *et al.*, 2023; PREUSS, 2017; ROCHA *et al.*, 2023).

A educação ambiental pode ser uma estratégia para impulsionar diretamente tanto ações visando redução, como ações para a neutralização das emissões de GEE (FIGURA 2). A sensibilização da comunidade acadêmica acerca da importância das áreas verdes pode propiciar iniciativas de plantio de árvores nos *campi* e em outras áreas dos municípios onde as instituições de ensino estão inseridas. Nesse sentido, atividades de conscientização e dias de campo para plantio de árvores podem ser desenvolvidos envolvendo também a comunidade do entorno das instituições de ensino.

Figura 2 – A educação ambiental como estratégia na redução e neutralização de emissões de gases de efeito estufa (GEE).



Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

A educação ambiental também é peça-chave no combate à disseminação de notícias falsas (*fake news*) relacionadas às mudanças climáticas. Apesar do amplo consenso científico sobre as mudanças climáticas e sua importância a nível global, é comum a divulgação de notícias falsas relacionadas às suas causas e consequências (BIDDLESTONE; AZEVEDO; VAN DER LINDEN, 2022; LUTZKE *et al.*, 2019). Geralmente essas notícias afirmam que as mudanças climáticas não estão ocorrendo, não são causadas pelo homem e não representam uma ameaça aos seres humanos e ao meio ambiente (FARRELL; MCCONNELL; BRULLE, 2019). De acordo com Biddlestone, Azevedo e van der Linden (2022), a propagação de notícias falsas sobre as mudanças climáticas tem efeitos negativos na aceitação da ciência, na confiança e preocupação ambiental e no apoio político. Estratégias para evitar a dispersão de notícias falsas devem ser traçadas para evitar a manipulação da sociedade e seus impactos no desenvolvimento de ações voltadas para o combate às mudanças climáticas.

Além de promover uma cultura de sustentabilidade, a educação ambiental oferece oportunidades para a inovação e o desenvolvimento de soluções criativas para reduzir as emissões de GEE (SILVA *et al.*, 2023). Ao integrar conceitos de sustentabilidade em currículos acadêmicos e projetos de pesquisa, as instituições de ensino podem capacitar futuros profissionais a enfrentar os desafios ambientais com conhecimento técnico e visão holística (ABDUL-WAHAB; ABDULRAHEEM; HUTCHINSON, 2003). Essa abordagem multidisciplinar não apenas contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados, mas também estimula a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento na busca por soluções sustentáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de ações efetivas para mitigar as emissões de GEE é urgente devido as consequências ambientais, econômicas e sociais das mudanças climáticas em nível global (LETCHER, 2021; MAJEDUL ISLAM, 2022; RAIHAN, 2023; WANG *et al.*, 2023b). O inventário de GEE é uma ferramenta essencial para compreender e gerenciar as emissões das instituições de ensino, que têm papel crucial na formação dos cidadãos. A análise dos inventários de GEE das seis instituições (UFV, Ifes, PUC-Rio, Unisinos, Unicamp e UTFPR) deste estudo permitiu compreender o perfil de emissão dessas instituições e abordar como a educação ambiental pode auxiliar na mitigação das emissões levantadas.

A predominância de emissões no escopo 3, especialmente na categoria de transportes, reforça o papel da educação ambiental na gestão das emissões visando sua redução ou neutralização, já que as emissões desse escopo são produzidas em fontes não controladas diretamente pela instituição. Iniciativas de educação ambiental para a comunidade acadêmica devem abordar a importância da utilização do transporte público e veículos que não emitem GEE (como bicicletas), além do uso do etanol como combustível. Já nos escopos 1 e 2, é importante a realização de campanhas de conscientização para reduzir o consumo e o desperdício de água e energia elétrica (MILAGRE *et al.*, 2023).

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

REFERÊNCIAS

- ABDUL-WAHAB, S. A.; ABDULRAHEEM, M. Y.; HUTCHINSON, M. The need for inclusion of environmental education in undergraduate engineering curricula. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 4, n. 2, p. 126–137, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1108/14676370310467140>. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/14676370310467140/full/html>. Acesso em: 21 abr. 2024.
- BENHAMED, A. *et al.* Unveiling the Spatial Effects of Climate Change on Economic Growth: International Evidence. **Sustainability**, v. 15, n. 10, p. 8197, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/su15108197>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/15/10/8197>. Acesso em: 21 abr. 2024.

BIDDLESTONE, M.; AZEVEDO, F.; VAN DER LINDEN, S. Climate of conspiracy: A meta-analysis of the consequences of belief in conspiracy theories about climate change. **Current Opinion in Psychology**, v. 46, p. 101390, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101390>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352250X22001099>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BILEC, M.; GARDNER, H. **Greenhouse Gas Inventory of University of Pittsburgh for FY 2017**. Pittsburgh: [s.n.]. Disponível em: https://www.sustainable.pitt.edu/wp-content/uploads/2022/10/FY17-UPitt-GHG-Inventory-Report_Final.pdf. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRIANEZI, D. *et al.* Balanço de Emissões e Remoções de Gases de Efeito Estufa no Campus da Universidade Federal de Viçosa. **Floresta e Ambiente**, v. 21, n. 2, p. 182–191, 2014. DOI: <https://doi.org/10.4322/floram.2014.017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/floram/a/dCj36FsWPsfmkZVMHgCZKZL/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CARTON, W. *et al.* Is carbon removal delaying emission reductions? **WIREs Climate Change**, v. 14, n. 4, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1002/wcc.826>. Disponível em: <https://wires.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/wcc.826>. Acesso em: 22 abr. 2024.

CARVALHO, J. P. A. F. DE; VAN ELK, A. G. H. P.; ROMANEL, C. Inventário de Emissões de Gases de Efeito Estufa no Campus Gávea da PUC-Rio. **Engenharia Sanitária e Ambiental**, v. 22, n. 3, p. 591–595, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-41522017155865>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/esa/a/tRXvVsMVJHBmGcWMM8L7Hwc/>. Acesso em: 22 abr. 2024.

CRUZ, F. A. DA; D'AVILA, S. L. **Inventário de emissões de gases de efeito estufa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - campus Curitiba – sede Central e Ecoville**. 2013. Monografia – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. São Paulo: Editora Gaia, 2022.

FARRELL, J.; MCCONNELL, K.; BRULLE, R. Evidence-based strategies to combat scientific misinformation. **Nature Climate Change**, v. 9, n. 3, p. 191–195, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41558-018-0368-6>. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41558-018-0368-6#citeas>. Acesso em: 23 abr. 2024.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Guia para a elaboração de inventários corporativos de emissões de Gases do Efeito Estufa (GEE)**. São Paulo: FVG, 2009.

GAMARRA, A. R.; HERRERA, I.; LECHÓN, Y. Assessing sustainability performance in the educational sector. A high school case study. **Science of The Total Environment**, v. 692, p. 465–478, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2019.07.264>. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0048969719333789?casa_token=pnwjZ1fr_nAAAAA:L-QVeC_gQeSxGRvqWEZKCo01gqyiSeQ6nxyEiWxXfwjtCy8fkB2ec5mnSSwP7czMD5RHBMMSGM9M. Acesso em: 20 abr. 2024.

- GARCÍA-ALAMINOS, Á. *et al.* Measuring a university's environmental performance: A standardized proposal for carbon footprint assessment. **Journal of Cleaner Production**, v. 357, p. 131783, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.131783>. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959652622013956?casa_token=uKYO-SEbbIYAAAAA:X3tDGFFqAKzScO-ijlN838uIIwc648HgzI9oo4KgQMFgWI8wMgiw3aglV07uNZkYEw9aWXIGZTM. Acesso em: 21 abr. 2024.
- GONÇALVES, P. B.; POZZA, S. A. **Inventário de Gases de Efeito Estufa no Campus 1 da Unicamp em Limeira, SP**. XIV ENEEAmb, II Fórum Latino e I SBEA – Centro-Oeste. **Anais...** Brasília: Universidade de Brasília, 31 jul. 2016. Disponível em: <https://conferencias.unb.br/index.php/ENEEAmb/ENEEAmb2016/paper/viewFile/4819/1165>. Acesso em: 20 abr. 2024
- GÜERECÁ, L. P.; TORRES, N.; NOYOLA, A. Carbon Footprint as a basis for a cleaner research institute in Mexico. **Journal of Cleaner Production**, v. 47, p. 396–403, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.01.030>. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959652613000358?casa_token=kKFXyVfLQesAAAAA:LrD84k4PO-XSG53d29d08L3Vv-1z_47pEH9qVW5_QSwrvMNIUwnMWVfGwhn8jwBY9_YSmO3x1hU. Acesso em: 22 abr. 2024.
- IPCC. Sections. *In*: LEE, H.; ROMERO, J. (Eds.). **Climate Change 2023: Synthesis Report**. Geneva: IPCC, 2023. p. 35–115.
- KIRSCHBAUM, M. U. F. *et al.* Is tree planting an effective strategy for climate change mitigation? **Science of The Total Environment**, v. 909, p. 168479, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2023.168479>. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0048969723071073?casa_token=_KmXzX3IJ20AAAAA:3ej45cHoJTpFnMgyOkbMZFVUt-B3LacDhfSHuu7Ghppy7mrK-ZkXK3-3Sp93ocXCi8Y0Y_7Oic. Acesso em: 20 abr. 2024.
- LETCHER, T. M. Why discuss the impacts of climate change? *In*: LETCHER, T. M. (Eds.). **The Impacts of Climate Change**. Bath: Elsevier, 2021. p. 3–17.
- LUBY, I. H.; MILLER, S. J.; POLASKY, S. When and where to protect forests. **Nature**, v. 609, n. 7925, p. 89–93, 1 set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41586-022-05096-z>. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41586-022-05096-z>. Acesso em: 22 abr. 2024.
- LUTZKE, L. *et al.* Priming critical thinking: Simple interventions limit the influence of fake news about climate change on Facebook. **Global Environmental Change**, v. 58, p. 101964, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2019.101964>. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959378019307009?casa_token=burYrQz3rWcAAAAA:bfX285kBgY2EufxKQ_KRXT3pFYRFFuo4uS14ypiGQuYJFVT8sC6XaB5IieHI4wOhw-8IBLKYBE. Acesso em: 22 abr. 2024.
- MAJEDUL ISLAM, M. M. Threats to Humanity from Climate Change. *In*: BANDH, S.A. (Eds.). **Climate Change**. Cham: Springer International Publishing, 2022. p. 21–36.
- MILAGRE, J. C. *et al.* GHG emissions and removals of a federal institute campus from Brazil. **Scientia Forestalis**, v. 51, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18671/scifor.v51.09>.

Disponível em: https://www.ipef.br/publicacoes/scientia/v51_2023/2318-1222-scifor-51-e3935.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

MORAIS JUNIOR, V. T. M. *et al.* Growth and survival of potential tree species for carbon-offset in degraded areas from southeast Brazil. **Ecological Indicators**, v. 117, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecolind.2020.106514>. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1470160X20304519?casa_token=xIoC_hO2a4YAAAAA:zdI5kE2ok80u_ABjVzbI9dVVNM_S-vUAb5MRVVfK9EdeRu0_9yiznRG4wIUMMt5OQdEgo2seZdg. Acesso em: 21 abr. 2024.

PREUSS, M. J. **Inventário de gases de efeito estufa e emissões evitadas com o gerenciamento de resíduos e cobertura vegetal na Universidade do Vale do Rio dos Sinos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

RAIHAN, A. A review of the global climate change impacts, adaptation strategies, and mitigation options in the socio-economic and environmental sectors. **Journal of Environmental Science and Economics**, v. 2, n. 3, p. 36–58, 2023. DOI: <https://doi.org/10.56556/jescae.v2i3.587>. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/110492817/207.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

RAMIÃO, J. P.; CÁSSIO, F.; PASCOAL, C. Riparian land use and stream habitat regulate water quality. **Limnologia**, v. 82, p. 125762, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.limno.2020.125762>. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0075951119302397?casa_token=ICiZok6HeCYAAAAA:OaSpGqUg64kZSXA6AZtmOkxPnwBezIp_KrESDKPx6Z9bOZ7sImWtzTEe8aPX2I--FEUweEvgG2M. Acesso em: 21 abr. 2024.

ROCHA, T. A. *et al.* Carbon footprint in an educational institution and compensation potential in urban forests. **Environmental Development**, v. 46, p. 100860, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.envdev.2023.100860>. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S221146452300060X?casa_token=dnIJ52QKUNQAAAAA:qOGCUjFGbjhbZ_3K5_uvis9kn_Pdwd7JJbFMkt9pNn1jyo6_QnXkEbe1tK5CIPQg1lSGtv8crGk. Acesso em: 23 abr. 2024.

SILVA, R. F. *et al.* Critical Environmental Education in Latin America from a Socio-Environmental Perspective: Identity, Territory, and Social Innovation. **Sustainability**, v. 15, n. 12, p. 9410, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/su15129410>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/15/12/9410>. Acesso em: 22 abr. 2024.

VELASCO-MARTÍNEZ, L.-C. *et al.* Environmental Education to Change the Consumption Model and Curb Climate Change. **Sustainability**, v. 12, n. 18, p. 7475, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12187475>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/18/7475>. Acesso em: 25 abr. 2024.

WAMSLER, C. Education for sustainability: Fostering a more conscious society and transformation towards sustainability. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 21, n. 1, p. 112–130, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/IJSHE-04-2019-0152>. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJSHE-04-2019-0152/full/html>. Acesso em: 22 abr. 2024.

WANG, F. *et al.* Climate change: Strategies for mitigation and adaptation. **The Innovation Geoscience**, v. 1, n. 1, p. 100015, 2023a. DOI:

<https://doi.org/10.59717/j.xinn-geo.2023.100015>. Disponível: https://www.the-innovation.org/article/doi/10.59717/j.xinn-geo.2023.100015?fbclid=IwAR1MC_UD5z38_oQbu6lzQuvgyvR8kb8eU7m9g9XUyS72r3FYWD4-xQfWUes. Acesso em: 20 abr. 2024.

WANG, L. *et al.* Links between renewable and non-renewable energy consumption, economic growth, and climate change, evidence from five emerging Asian countries. **Environmental Science and Pollution Research**, v. 30, n. 35, p. 83687–83701, 2023b. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11356-023-27957-4>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11356-023-27957-4>. Acesso em: 25 abr. 2024.

COMO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL SE INSERE NO CONTEXTO DA RESTAURAÇÃO FLORESTAL?

Jocimar Caiafa Milagre, Lucas José Mendes, Roberta Aparecida Fantinel, Thaís Luz Zanchi, Luciane Almeri Tabaldi

Resumo: A restauração florestal proporciona uma ampla gama de benefícios para os ecossistemas e as pessoas, sendo a educação ambiental peça-chave na sua implementação. O objetivo deste estudo foi analisar o papel da educação ambiental no contexto da restauração florestal, destacando sua inserção nas diferentes etapas do processo de restauração. Metodologicamente foi realizada uma pesquisa bibliográfica com caráter exploratório. Os trabalhos avaliados mostraram que a educação ambiental está inserida em todas as etapas da restauração florestal, desde sua concepção e planejamento até a fase de monitoramento. Ao mesmo tempo, as áreas em restauração podem servir como uma base sólida para atividades educacionais. Embora a literatura sobre restauração ecológica mencione frequentemente o papel da educação ambiental, são escassos os trabalhos que se dedicam exclusivamente a essa temática. A educação ambiental, formal e não-formal, auxilia na mobilização de recursos para iniciativas de restauração florestal e para que os projetos tenham legitimidade social.

Palavras-chave: Restauração ecológica. Atividades educacionais. Florestas. Ensino. Conscientização social.

J. C. Milagre (). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.
e-mail: jocimarcaiafa@gmail.com

L. J. Mendes (). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

R. A. Fantinel (). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

T. L. Zanchi (). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

L. A. Tabaldi (). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, a relação entre o homem e a natureza tem sido marcada por uma crescente degradação dos ecossistemas (ZHANG *et al.*, 2021). A exploração desenfreada dos recursos naturais (ZHANG *et al.*, 2021), a urbanização (LUO *et al.*, 2018) e as práticas agrícolas intensivas (EMMERSON *et al.*, 2016) são exemplos de atividades antrópicas que têm contribuído para a degradação ambiental em larga escala, o que afeta diretamente o bem-estar humano. Essa situação também tem causado perda de biodiversidade e diminuição dos serviços oferecidos por diversos ecossistemas, incluindo os ecossistemas florestais (BAUDE; MEYER; SCHINDEWOLF, 2019).

Diante desse cenário, a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou o período de 2021 a 2030 como a “Década da ONU para a Restauração de Ecossistemas” (ONU, 2021). Essa iniciativa tem o objetivo de deter a degradação e restaurar os ecossistemas para atingir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. De acordo com a Sociedade para a Restauração Ecológica (*Society for Ecological Restoration – SER*), a restauração ecológica pode ser definida como: “a atividade intencional que inicia ou acelera a recuperação de um ecossistema em relação à sua saúde, integridade e sustentabilidade, que requer restauração porque foi degradado, danificado, transformado ou totalmente destruído como resultado direto ou indireto das atividades humanas” (SER, 2004, p. 3). Já o termo “restauração florestal” refere-se à restauração ecológica de ecossistemas florestais (BRANCALION *et al.*, 2015).

Dado que muitos ecossistemas já estão degradados, a restauração é fundamental para a manutenção de serviços ecossistêmicos (LAMB, 2018), diminuir o risco de extinção de espécies (BOLAM *et al.*, 2023) e mitigar as mudanças climáticas (BUSTAMANTE *et al.*, 2019). A restauração ecológica envolve diferentes etapas, que podem ser sumarizadas em planejamento, implantação e monitoramento (NILSSON *et al.*, 2016). Essas etapas requerem uma abordagem que considere não apenas os aspectos biológicos e econômicos, mas também o componente humano envolvido (FLEISCHMAN *et al.*, 2022; ZHANG *et al.*, 2021). É fundamental o envolvimento e engajamento das comunidades locais em todas as etapas dos projetos de restauração (FLEISCHMAN *et al.*, 2022).

Nesse contexto, a educação ambiental é uma aliada no processo de restauração florestal, uma vez que ela pode ser empregada como uma ferramenta para sensibilização da população, engajamento comunitário e promoção de práticas sustentáveis (OE; YAMAOKA; OCHIAI, 2022). Por meio da educação ambiental é possível disseminar conhecimentos sobre a importância da preservação do meio ambiente, os impactos das ações humanas sobre os ecossistemas e as estratégias para mitigar esses efeitos. Assim, este estudo teve como objetivo analisar o papel da educação ambiental no contexto da restauração florestal, destacando sua inserção nas diferentes etapas do processo de restauração.

DESENVOLVIMENTO

Metodologia

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica com caráter exploratório (GIL, 2019) com o objetivo de adquirir conhecimentos de várias referências sobre a inserção da educação ambiental na restauração florestal, a fim de realizar uma discussão sobre o assunto. O levantamento bibliográfico foi realizado por palavras-chaves (educação ambiental, restauração ecológica, restauração florestal, planejamento, execução, implantação,

monitoramento, comunidades locais e atividades educacionais) e suas combinações em português e inglês. As plataformas com base de dados de produção científica utilizadas foram *Google Scholar*, *SciELO*, *ResearchGate*, *Science Direct* e *Web of Science*. Foram considerados artigos científicos, livros e outros materiais bibliográficos relacionados ao tema abordado. A pesquisa visou compreender como a inserção da educação ambiental pode contribuir para o sucesso das iniciativas de restauração ao buscar uma relação mais equilibrada entre o homem e a natureza.

Restauração e contexto social

No âmbito do Acordo de Paris, o Brasil assumiu metas para a mitigação de emissões de gases de efeito estufa (GEE), entre elas a restauração e reflorestamento de 12 milhões de hectares de florestas até 2030, estabelecida pelo Plano Nacional de Recuperação da Vegetação Nativa (Planaveg) (BRASIL, 2017). Além do Acordo de Paris, o país também participa de outros esforços globais para a restauração ecológica, como o Bonn Challenge, que objetiva restaurar 350 milhões de hectares de paisagens degradadas e desmatadas até 2030 (IUCN, 2020). Diante desses desafios, é primordial impulsionar a restauração florestal em larga escala com o envolvimento de diversos atores da sociedade (SIQUEIRA *et al.*, 2021).

Strassburg *et al.* (2020) desenvolveram uma abordagem de otimização multicritério em nível mundial para priorização de ecossistemas terrestres a serem restaurados. Na priorização, os autores focaram na biodiversidade, mitigação das mudanças climáticas e minimização de custos (STRASSBURG *et al.*, 2020). Entretanto, esse trabalho recebeu críticas de um grupo de pesquisadores, que publicou uma resposta ao estudo de Strassburg *et al.* (2020). Na resposta, os pesquisadores afirmaram que a priorização de áreas para a restauração ecológica deve necessariamente levar em conta o bem-estar e os direitos das pessoas que vivem próximo dos locais a serem restaurados (FLEISCHMAN *et al.*, 2022). Outros estudos também revelam, não só no planejamento, mas na execução e monitoramento de projetos de restauração, a importância do envolvimento social e da educação ambiental para conscientização sobre a importância da conservação e restauração dos recursos naturais (GANN *et al.*, 2019; MCAFEE *et al.*, 2021; PÉREZ; FREIRE, 2024; SIQUEIRA *et al.*, 2021).

Em projetos de restauração ecológica, a interação com a comunidade local deve acontecer bem antes do início da implantação do projeto, para que todas as partes possam contribuir na construção de objetivos, metas e métodos de implantação e monitoramento (GANN *et al.*, 2019). Kenny *et al.* (2023) destacaram que o envolvimento público foi crucial para identificar valores locais e preocupações em um projeto de restauração de recifes na Austrália. Ao envolver a comunidade desde o início, os projetos de restauração ganham legitimidade social e podem contar com o apoio contínuo das pessoas. Em Camarões, as campanhas de educação e sensibilização foram uma das estratégias que aumentaram a participação comunitária nas iniciativas de restauração. Nessas campanhas era ensinado sobre a importância e os benefícios do plantio de árvores para o ambiente e o bem-estar humano (EWANE, 2024).

Dada a importância e necessidade de envolvimento do componente social para o sucesso da restauração, muitos projetos de restauração ecológica são estruturados com metas sociais, como a criação de empregos e aumento de oportunidades de lazer, além da provisão de serviços ecossistêmicos como alimento, madeira e energia (HOLL, 2020). Segundo Adams *et al.* (2016), a restauração florestal em larga escala contribui de diferentes maneiras para melhorar os meios de subsistência locais. Os programas e políticas de reflorestamento e restauração podem ter efeitos socioeconômicos mistos

sobre os meios de subsistência das comunidades locais dependendo das características naturais e socioeconômicas da região onde eles estão inseridos (ADAMS *et al.*, 2016).

A restauração ecológica deve buscar restaurar não apenas o ecossistema, mas também os aspectos sociais e a relação sociedade-natureza (GARZÓN *et al.*, 2020). Ao interagir com a comunidade local, é possível assegurar que os objetivos e esforços de restauração estejam em sintonia com os interesses sociais (MCAFEE *et al.*, 2021). Essa interação com a comunidade gera um forte apoio comunitário aos esforços de restauração e à proteção dos ecossistemas a longo prazo (KENNY *et al.*, 2023). A restauração deve ser implementada a partir dos contextos sociais e ecológicos das comunidades locais. Quando não são considerados esses contextos, não há certeza quando e onde a restauração pode ter sucesso (FLEISCHMAN *et al.*, 2022).

Inserção da educação ambiental na restauração florestal

A Lei Federal Brasileira nº 9.795/1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, define a educação ambiental como:

Os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, p. 1).

Essa lei também traz que, entre os objetivos fundamentais da educação ambiental, estão “o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos” e “o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania” (BRASIL, 1999, p. 2). Esses objetivos estão intimamente relacionados aos propósitos da educação ambiental na restauração florestal.

A compreensão da educação como uma ciência humana é fundamental para alcançar os objetivos de integração entre educação e restauração ecológica (PÉREZ; FREIRE, 2024). O planejamento educacional deve considerar tanto o contexto ambiental quanto o social, adaptando-se às necessidades específicas de cada público (GARZÓN *et al.*, 2020). Ensinar sobre a restauração não apenas aumenta o entendimento sobre os processos ecológicos envolvidos, mas também destaca os impactos positivos que essas ações podem ter na qualidade de vida das pessoas (GARZÓN *et al.*, 2020; PÉREZ; FREIRE, 2024). Ao educar as pessoas, elas se tornam defensoras ativas do meio ambiente. Essa conscientização também pode auxiliar na mobilização de recursos e apoio para iniciativas de restauração, ampliando o alcance e a eficácia desses esforços. Além disso, um programa educacional adequado pode habilitar os integrantes da comunidade local para serem multiplicadores do conhecimento da restauração (GARZÓN *et al.*, 2020).

Antes mesmo de iniciar um projeto de restauração florestal para uma determinada área, a educação ambiental assume papel relevante na conscientização de produtores rurais, visto que a maioria dos projetos de restauração são desenvolvidos no meio rural. Ações educativas voltadas para a conscientização de produtores rurais são necessárias porque ainda existe resistência de muitos produtores para o plantio de árvores em suas propriedades. Essa resistência pode ser atribuída a fatores diversos, como o próprio desinteresse, questões financeiras, desconhecimento das legislações ambientais que

incentivam a preservação e recuperação das áreas degradadas e a falta de conhecimento sobre a execução da restauração (GANDARA; TAVARES; GUERIN, 2019).

Os trabalhos avaliados neste estudo mostraram que a educação ambiental é fundamental em todas as etapas da restauração ecológica, desde o planejamento até o monitoramento (FIGURA 1). Na fase de planejamento, a educação ambiental é essencial para sensibilizar e informar as comunidades locais, partes interessadas e tomadores de decisão sobre a importância da restauração e seus benefícios ambientais, sociais e econômicos. Por meio de programas educativos e campanhas de conscientização, é possível construir um entendimento comum sobre a necessidade de restaurar ecossistemas degradados e promover a participação comunitária desde o início do projeto. Na fase de implantação, a educação ambiental continua a ser crucial, pois facilita a capacitação de indivíduos e grupos envolvidos diretamente nas atividades de restauração. Treinamentos sobre técnicas de restauração, manejo de espécies nativas e práticas sustentáveis ajudam a garantir a eficácia das ações implementadas e manter o engajamento da comunidade. Durante a fase de monitoramento, a educação ambiental assegura que as comunidades e os gestores de projetos estejam informados sobre os indicadores e métodos de avaliação. Isso não só permite a correção de estratégias, mas também fortalece a sustentabilidade dos esforços de restauração a longo prazo. Em todas as etapas é importante realizar programas educativos nas escolas próximas aos locais de restauração e desenvolver parcerias com instituições governamentais e não governamentais.

Figura 1 – Inserção da educação ambiental nas diferentes etapas da restauração florestal.



Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

Em projetos de restauração, a educação ambiental frequentemente adota abordagens participativas e comunitárias, buscando engajar as comunidades locais e outras partes interessadas no processo de restauração. A educação pode ser conduzida de maneira formal ou não-formal (DIAS, 2022), sendo ambas importantes nas iniciativas de restauração. A educação formal ocorre dentro do sistema educacional, incluindo escolas, universidades e outras instituições de ensino (BRASIL, 1999). Caracteriza-se por ser organizada segundo um currículo definido, com objetivos e metodologias específicos. Nesse caso, o ensino relacionado à temas como ecologia, conservação, impactos

ambientais e restauração ecológica são importantes na construção do conhecimento. Já a educação não-formal envolve atividades fora do ambiente educacional formal (BRASIL, 1999) e geralmente de maneira menos estruturada. Atividades que promovem a conscientização e o entendimento sobre questões ambientais podem ser desenvolvidas, como oficinas, *workshops*, mutirões de plantio de árvores, visitas guiadas em áreas de restauração e campanhas de sensibilização. Nos contextos formal e não-formal, um aspecto de suma importância na restauração é a valorização dos conhecimentos tradicionais (OGAR; PECL; MUSTONEN, 2020). Para garantir a eficácia das iniciativas de restauração, é essencial que as estratégias educativas integrem os conhecimentos científico e tradicional.

Programas de educação e envolvimento da comunidade também são importantes para reduzir ações de vandalismo em projetos de restauração (HOLL, 2020). O vandalismo em áreas de restauração é um problema que pode causar danos significativos, comprometendo os esforços de restauração (GALATOWITSCH; BOHNEN, 2020). Atos de destruição, como a quebra de cercas, remoção e derrubada de mudas e árvores adultas, assim como danos a equipamentos e instalações, não só atrasam o progresso dos projetos, mas também desperdiçam recursos financeiros e humanos investidos. Além de gerar custos adicionais para reparos e replantios, esse comportamento pode desmotivar as comunidades e os voluntários envolvidos.

Ao mesmo tempo que a educação ambiental é crucial para o sucesso da restauração, as áreas em restauração podem apoiar e servir como uma base para atividades de educação (HANSEN; SANDBERG, 2020; PÉREZ; FREIRE, 2024). Nesse sentido, Hansen e Sandberg (2020) definem a Educação baseada na Restauração Ecológica (*Ecological Restoration Education* em inglês) como uma ideia e abordagem pedagógica com ênfase na participação ativa dos estudantes na restauração ecológica de ecossistemas degradados, onde as atividades de restauração são desenvolvidas de forma deliberada com o propósito de ensinar sobre os ecossistemas e o papel dos seres humanos em afetá-los positiva e negativamente. Os autores destacam que a Educação baseada na Restauração Ecológica é uma forma ativa de aprendizagem que se baseia em experiências diretas no ambiente natural, onde os alunos fazem intervenções que alteram e melhoram os ecossistemas. Ao realizar essas ações, os alunos aprendem mais sobre os ecossistemas e como protegê-los (HANSEN; SANDBERG, 2020). Na educação baseada na restauração, é fundamental incluir aspectos sociopolíticos, sentimentos e reciprocidade com a natureza (PÉREZ; FREIRE, 2024).

De acordo com Pérez e Freire (2024), a educação ambiental pode ser vista como a base sobre a qual se constrói o processo de restauração nas comunidades locais. A implementação de estratégias de comunicação eficazes assegura que as informações de conscientização ambiental sejam compreendidas de maneira clara e acessível por toda comunidade. A linguagem para a educação ambiental deve ser adaptada ao público (BOWERS, 2001), sendo que em projetos de restauração essa linguagem deve ser adaptada às necessidades e características da comunidade local, buscando sempre ser clara, acessível e motivadora.

Além de restabelecer a saúde, integridade e sustentabilidade dos ecossistemas florestais (SER, 2004), a restauração tem o potencial de fortalecer a resiliência e a coesão social. Apoiar projetos de restauração florestal é um investimento na qualidade de vida das comunidades e na busca de um futuro mais sustentável. Nesse contexto, a educação é uma ferramenta capaz de sensibilizar, mobilizar e engajar a sociedade, a fim de promover uma mudança de comportamento em relação ao meio ambiente, mudando a forma como o homem percebe e se relaciona com as florestas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A restauração florestal proporciona uma ampla gama de benefícios para as pessoas e os ecossistemas. Para que os projetos de restauração atinjam seus objetivos é crucial que aspectos socioeconômicos sejam considerados, com o envolvimento das comunidades locais e partes interessadas em todo o processo. Embora a literatura sobre restauração florestal mencione o papel da educação ambiental, são escassos os trabalhos que se dedicam exclusivamente a essa temática.

Antes mesmo de iniciar um projeto de restauração florestal, a educação ambiental assume papel essencial na conscientização de produtores rurais, incentivando-os a restaurar as áreas degradadas de suas propriedades, além de possibilitar a mobilização de recursos financeiros para as iniciativas de restauração. Os trabalhos avaliados neste estudo mostram que a educação ambiental está inserida em todas as etapas do processo de restauração florestal, desde sua concepção e planejamento até a fase de monitoramento. Ao mesmo tempo, as áreas em restauração podem servir como uma base sólida para atividades educacionais.

A inserção da educação ambiental na restauração florestal se dá por meio de estratégias e ações de envolvimento social e conscientização sobre a importância da conservação e restauração dos recursos naturais. Assim, a educação ambiental, nos contextos formal e não-formal, é uma ferramenta de suma importância para o envolvimento e engajamento das comunidades e auxilia para que os projetos de restauração florestal tenham legitimidade social e possam contar com o apoio contínuo das pessoas, o que evita conflitos e direciona para o alcance dos objetivos traçados na fase de planejamento.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

REFERÊNCIAS

ADAMS, C. *et al.* Impacts of large-scale forest restoration on socioeconomic status and local livelihoods: what we know and do not know. **Biotropica**, v. 48, n. 6, p. 731–744, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1111/btp.12385>

BAUDE, M.; MEYER, B. C.; SCHINDEWOLF, M. Land use change in an agricultural landscape causing degradation of soil based ecosystem services. **Science of The Total Environment**, v. 659, p. 1526–1536, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2018.12.455>

BOLAM, F. C. *et al.* Over half of threatened species require targeted recovery actions to avert human-induced extinction. **Frontiers in Ecology and the Environment**, v. 21, n. 2, p. 64–70, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1002/fee.2537>

BOWERS, C. How Language Limits Our Understanding of Environmental Education. **Environmental Education Research**, v. 7, n. 2, p. 141–151, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504620120043144>

BRANCALION, P. H. S. *et al.* Avaliação e monitoramento de áreas em processo de restauração. Em: MARTINS, S. V. (Ed.). **Restauração Ecológica de Ecossistemas Degradados**. 2. ed. Viçosa: Editora UFV, 2015. p. 262–291.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BRASIL. **Planaveg: Plano Nacional de Recuperação da Vegetação Nativa**. Brasília: [s.n.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/biodiversidade-e-ecossistemas/ecossistemas/conservacao-1/politica-nacional-de-recuperacao-da-vegetacao-nativa/planaveg_plano_nacional_recuperacao_vegetacao_nativa.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2024.

BUSTAMANTE, M. M. C. *et al.* Ecological restoration as a strategy for mitigating and adapting to climate change: lessons and challenges from Brazil. **Mitigation and Adaptation Strategies for Global Change**, v. 24, n. 7, p. 1249–1270, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11027-018-9837-5>

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. São Paulo: Editora Gaia, 2022.

EMMERSON, M. *et al.* How Agricultural Intensification Affects Biodiversity and Ecosystem Services. Em: **Advances in ecological research**. Cambridge: Academic Press, 2016. v. 55p. 43–97. DOI: <https://doi.org/10.1016/bs.aecr.2016.08.005>

EWANE, E. B. Understanding Community Participation in Tree Planting and Management in Deforested Areas in Cameroon’s Western Highlands. **Environmental Management**, v. 73, n. 1, p. 274–291, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00267-023-01902-0>

FLEISCHMAN, F. *et al.* Restoration prioritization must be informed by marginalized people. **Nature**, v. 607, n. 7918, p. E5–E6, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41586-022-04734-w>

GALATOWITSCH, S.; BOHNEN, J. Predicting restoration outcomes based on organizational and ecological factors. **Restoration Ecology**, v. 28, n. 5, p. 1201–1212, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1111/rec.13187>

GANDARA, F. B.; TAVARES, M.; GUERIN, N. **Educação ambiental visando a restauração ecológica**. VIII Simpósio de Restauração Ecológica. **Anais...**São Paulo: Instituto de Botânica, 2019.

GANN, G. D. *et al.* International principles and standards for the practice of ecological restoration. Second edition. **Restoration Ecology**, v. 27, n. S1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1111/rec.13035>

GARZÓN, N. V. *et al.* Ecological restoration-based education in the Colombian Amazon: toward a new society–nature relationship. **Restoration Ecology**, v. 28, n. 5, p. 1053–1060, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1111/rec.13216>

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

- HANSEN, A. S.; SANDBERG, M. Reshaping the outdoors through education: exploring the potentials and challenges of ecological restoration education. **Journal of Outdoor and Environmental Education**, v. 23, n. 1, p. 57–71, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42322-019-00045-3>
- HOLL, K. D. Project Planning. Em: **Primer of Ecological Restoration**. 1. ed. Washington, DC: Island Press. v. 1p. 18–33.
- INTERNATIONAL UNION FOR CONSERVATION OF NATURE - IUCN. **The Bonn Challenge**. Disponível em: <<https://www.bonnchallenge.org/>>. Acesso em: 26 abr. 2024.
- KENNY, I. *et al.* Aligning social and ecological goals for successful marine restoration. **Biological Conservation**, v. 288, p. 110357, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2023.110357>
- LAMB, D. Undertaking large-scale forest restoration to generate ecosystem services. **Restoration Ecology**, v. 26, n. 4, p. 657–666, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1111/rec.12706>
- LUO, W. *et al.* Urbanization-induced ecological degradation in Midwestern China: An analysis based on an improved ecological footprint model. **Resources, Conservation and Recycling**, v. 137, p. 113–125, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2018.05.015>
- MCAFEE, D. *et al.* Environmental solutions fast-tracked: Reversing public scepticism to public engagement. **Biological Conservation**, v. 253, p. 108899, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2020.108899>
- NILSSON, C. *et al.* Evaluating the process of ecological restoration. **Ecology and Society**, v. 21, n. 1, p. art41, 2016. DOI: <https://www.jstor.org/stable/26270343>
- OE, H.; YAMAOKA, Y.; OCHIAI, H. A Qualitative Assessment of Community Learning Initiatives for Environmental Awareness and Behaviour Change: Applying UNESCO Education for Sustainable Development (ESD) Framework. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 6, p. 3528, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph19063528>
- OGAR, E.; PECL, G.; MUSTONEN, T. Science Must Embrace Traditional and Indigenous Knowledge to Solve Our Biodiversity Crisis. **One Earth**, v. 3, n. 2, p. 162–165, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.oneear.2020.07.006>
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Década das Nações Unidas da Restauração de Ecossistemas 2021-2030**. Disponível em: <<https://www.decadeonrestoration.org/pt-br>>. Acesso em: 25 maio. 2024.
- PÉREZ, D. R.; FREIRE, L. M. Restoration-based education: a brief overview of a field under construction. **Restoration Ecology**, v. 32, n. 1, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1111/rec.13983>
- SIQUEIRA, L. P. *et al.* Engaging People for Large-Scale Forest Restoration: Governance Lessons from the Atlantic Forest of Brazil. Em: **The Atlantic Forest**.

Cham: Springer International Publishing, 2021. p. 389–402. DOI:
https://doi.org/10.1007/978-3-030-55322-7_18

SOCIETY FOR ECOLOGICAL RESTORATION INTERNATIONAL - SER. **The SER International Primer on Ecological Restoration**. Disponível em:
<https://www.ctahr.hawaii.edu/littonc/PDFs/682_SERPrimer.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2024.

STRASSBURG, B. B. N. *et al.* Global priority areas for ecosystem restoration. **Nature**, v. 586, n. 7831, p. 724–729, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41586-020-2784-9>

ZHANG, L. *et al.* Caring for the environment: How human capital, natural resources, and economic growth interact with environmental degradation in Pakistan? A dynamic ARDL approach. **Science of The Total Environment**, v. 774, p. 145553, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2021.145553>

GEOTECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA CONSERVAÇÃO DE FLORESTAS DE UMA BACIA HIDROGRÁFICA

Lucas José Mendes, Jocimar Caiafa Milagre, Roberta Aparecida Fantinel, Luciane Almeri Tabaldi, Rudiney Soares Pereira

Resumo: Embora as florestas nativas ofereçam inúmeros benefícios, sua degradação continua ocorrendo de maneira preocupante nos últimos anos. O objetivo deste estudo foi avaliar a dinâmica espaço-temporal de florestas nativas no entorno de escolas públicas da bacia hidrográfica do Rio Santa Maria do Doce (BHSMD), no estado do Espírito Santo, a fim de subsidiar atividades de educação ambiental. Dados do Projeto MapBiomas foram importados para o *software* QGIS para quantificar as áreas de floresta conservada e desmatada no entorno das escolas em 1992 e 2022. O mapeamento das florestas demonstrou realidades distintas entre escolas e municípios que constituem a BHSMD. A diminuição total da área de florestas foi de 599,95 ha e o aumento foi de 417,47 ha no período avaliado. Os resultados mostram o impacto humano negativo sobre as florestas e podem ser aplicados no desenvolvimento de atividades de educação ambiental formais e não-formais voltadas para conservação e restauração florestal.

Palavras-chave: Atividades educacionais. Sensoriamento Remoto. Restauração florestal. Conscientização ambiental. Mata Atlântica.

L. J. Mendes (). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.
e-mail: mendeslucasjose@gmail.com.

J. C. Milagre (). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

R. A. Fantinel (). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

L. A. Tabaldi (). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

R. S. Pereira (). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

O desmatamento é um dos principais fatores de degradação ambiental e constitui um desafio para a humanidade devido suas consequências ecológicas e sociais (KUMAR; KUMAR; SAIKIA, 2022). Globalmente, foram mais de 100 M ha de florestas tropicais e subtropicais desmatadas entre os anos de 1980 e 2012 (LEWIS; EDWARDS; GALBRAITH, 2015). No Brasil, a Mata Atlântica é um dos biomas mais ameaçados pelo desmatamento e está entre os ecossistemas prioritários para restauração em nível mundial (STRASSBURG *et al.*, 2020). Dados indicam que o bioma perdeu mais de 80% da sua cobertura original, o que resultou em uma paisagem altamente fragmentada, constituída majoritariamente por pequenos remanescentes (< 50 ha) (MENDES *et al.*, 2022; RIBEIRO *et al.*, 2009).

Na Mata Atlântica, o desmatamento ameaça a biodiversidade e compromete serviços ecossistêmicos essenciais, como regulação do clima, conservação da água e proteção do solo (LIMA *et al.*, 2020; SCARANO; CEOTTO, 2015). Diante desse cenário, esforços conjuntos são necessários para aumentar a conscientização ambiental da sociedade a fim de enfrentar os desafios relacionados à conservação e restauração florestal no bioma Mata Atlântica (AZA; RICCIOLI; DI IACOVO, 2021). Além de legislações nacionais que visam a proteção e recuperação da vegetação nativa, como o Código Florestal (Lei Federal nº 12. 651/2012) (BRASIL, 2012) e a Política Nacional de Recuperação da Vegetação Nativa (Decreto Federal nº 8.972/2017) (BRASIL, 2017), o bioma Mata Atlântica possui uma lei específica para sua proteção, conhecida como “Lei da Mata Atlântica” (Lei Federal nº 11.428/2006) (BRASIL, 2006).

Para garantir e incentivar o cumprimento das legislações ambientais, movimentos como o Pacto pela Restauração da Mata Atlântica vêm sendo desenvolvidos nos 17 estados onde o bioma ocorre (RODRIGUES; BRANCALION; ISERNHAGEN, 2009). No Espírito Santo, o Projeto Reflorestar é um exemplo de iniciativa bem-sucedida (CHAZDON *et al.*, 2022) e, mais recentemente, foi lançado o Projeto Mutirão das Árvores, que visa plantar 20 milhões de árvores no estado até 2033. Esse último projeto tem o objetivo de plantar mudas nativas com o envolvimento de milhares de estudantes de escolas públicas e privadas do estado (GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2023). De acordo com Fortunato (2021), a educação ambiental nas escolas públicas pode transformá-las em espaços de conscientização ambiental com o propósito de conquistar uma sociedade sustentável. Nesse sentido, a educação ambiental assume papel de extrema importância para conscientização ambiental dos alunos e da sociedade como um todo.

Uma das questões a serem pensadas na execução do projeto Mutirão das Árvores são os locais para realização dos plantios das mudas. O uso de geotecnologias, que incluem os Sistemas de Informações Geográficas e o Sensoriamento Remoto, pode ser empregado para realizar o mapeamento de florestas nativas e áreas que foram desmatadas (MILAGRE; MENDES; MORAIS JUNIOR, 2024). As geotecnologias são essenciais na elaboração e execução de projetos de restauração (ROSA *et al.*, 2021) e a educação ambiental também é um componente fundamental deste processo (PÉREZ; FREIRE, 2024). Enquanto as geotecnologias auxiliam na identificação de áreas prioritárias para a restauração (STRASSBURG *et al.*, 2020), a educação ambiental é uma ferramenta fundamental para garantir o envolvimento e engajamento social nas iniciativas de restauração (HANSEN; SANDBERG, 2020). A educação ambiental tem o poder de

conscientizar as comunidades locais a respeito da importância das florestas e pode capacitar as pessoas com as habilidades necessárias para participação nos projetos visando a conservação e restauração florestal (EWANE, 2024; PÉREZ; FREIRE, 2024).

Diante desse contexto, o objetivo deste estudo foi utilizar o mapeamento de florestas nativas e sua dinâmica espaço-temporal no entorno de escolas públicas localizadas na bacia hidrográfica do Rio Santa Maria do Doce (BHSMD), a fim de subsidiar atividades de educação ambiental visando o aumento da conscientização ambiental dos estudantes e da comunidade em geral.

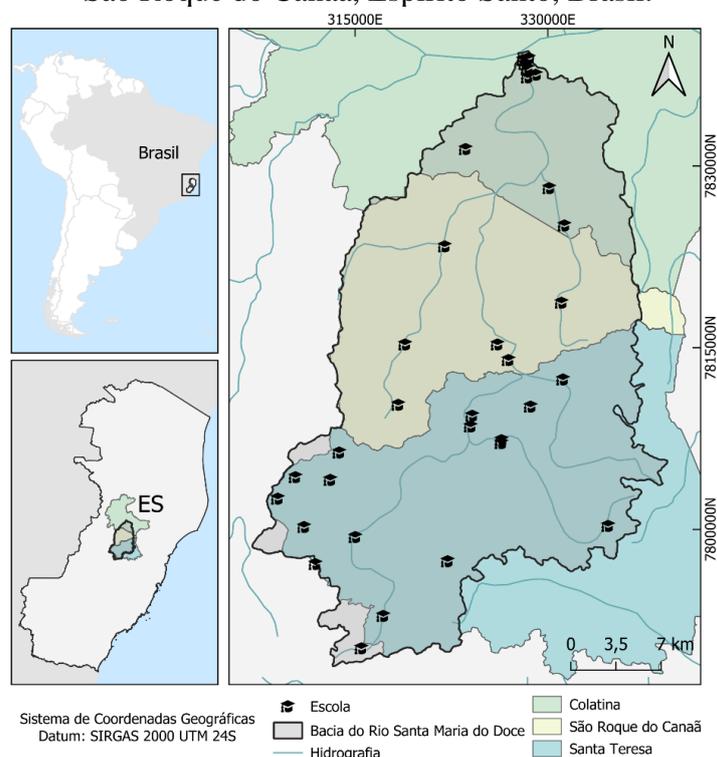
METODOLOGIA

Área de estudo

O estudo foi desenvolvido no entorno das escolas públicas de ensino fundamental, médio e profissional dos municípios da BHSMD (FIGURA 1). Foram escolhidas escolas localizadas dentro da delimitação de uma bacia, pois é na bacia hidrográfica que se torna possível compreender com mais clareza a interconexão e a dinâmica dos elementos ambientais, tais como vegetação, relevo, solo, clima e recursos hídricos (ALMEIDA, 2012).

A BHSMD integra a rede hidrográfica da bacia do Rio Doce e está localizada na região centro-norte do Estado do Espírito Santo, nos municípios de Colatina, Santa Teresa e São Roque do Canaã (SARMENTO-SOARES; MARTINS-PINHEIRO; CASAGRANDA, 2022). O rio Santa Maria do Doce se estende por cerca de 93 km, desde sua nascente na Serra do Gelo em Santa Teresa até seu deságue no rio Doce em Colatina, com uma área de drenagem de 934,65 km² (CONSÓRCIO ECOPLAN - LUME, 2010).

Figura 1 – Localização da área de estudo nos municípios de Colatina, Santa Teresa e São Roque do Canaã, Espírito Santo, Brasil.



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

As principais formações vegetacionais na BHSMD são Floresta Ombrófila Densa e Floresta Estacional Semidecidual, que estão inseridas no domínio do bioma Mata Atlântica (IBGE, 2012). Os climas da região da BHSMD, segundo a classificação de Köppen, são Aw – tropical com inverno seco (Colatina e São Roque do Canaã) e Cfb – temperado com verão ameno (Santa Teresa) (ALVARES *et al.*, 2013). O solo predominante é o Latossolo Vermelho-Amarelo, com baixa fertilidade natural (SANTOS *et al.*, 2018). Os Índices de Desenvolvimento Humano Municipal são: 0,746 (Colatina), 0,714 (Santa Teresa) e 0,700 (São Roque do Canaã) (IBGE, 2010).

Coleta de dados

A partir da base de dados de uso e cobertura da terra da coleção oito do Projeto de Mapeamento Anual do Uso e Cobertura da Terra no Brasil (MapBiomas) (MapBiomas, 2023), foram quantificadas no *software* QGIS, versão 3.34, as áreas de floresta nativa conservada e desmatada (Classe “Formação Florestal”) no entorno das escolas públicas localizadas na BHSMD. Foram selecionados os mapeamentos dos anos de 1992 e 2022 a fim de representar as mudanças das áreas de floresta ocorridas nas últimas três décadas no entorno das escolas. Para isso, foram criados *buffers* com raio de 2 km a partir da geolocalização de cada escola selecionada. O limite dos *buffers* foi estabelecido para identificar áreas próximas das escolas que podem ser utilizadas para promover atividades de educação ambiental, como o plantio de árvores. Além disso, foram consideradas questões logísticas para o deslocamento dos alunos, visto que geralmente há pouca disponibilidade de recursos financeiros em escolas públicas para a realização de atividades externas ao ambiente escolar.

As informações de geolocalização e nível de ensino das escolas públicas (ensino fundamental, médio e profissional) foram obtidas no sítio eletrônico do Governo do Estado do Espírito Santo (TABELA 1) (SEDU, 2024).

Tabela 1 – Escolas públicas de ensino fundamental, médio e profissionalizante localizadas na bacia hidrográfica do Rio Santa Maria do Doce, Espírito Santo, Brasil.

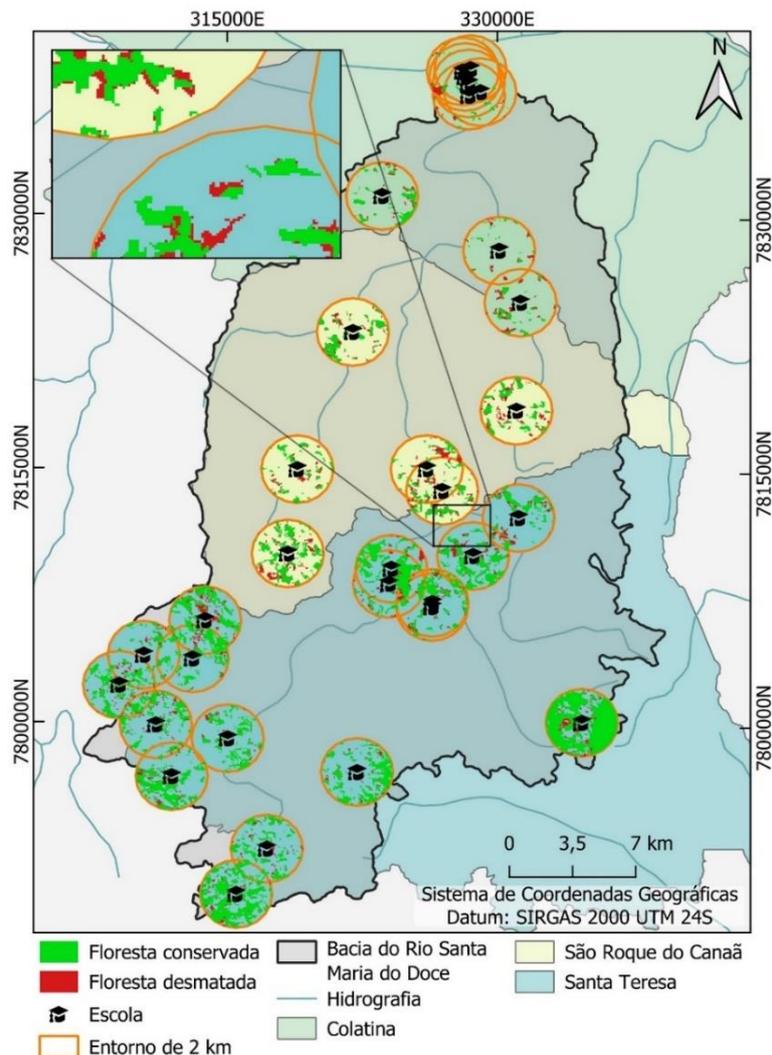
Município	Zona	Nível de ensino	Quantidade
Colatina	Rural	Fundamental	2
	Urbana	Fundamental	5
		Fundamental e Médio	1
		Médio	1
Santa Teresa	Rural	Fundamental	10
		Médio e Profissional	1
	Urbana	Fundamental	5
São Roque do Canaã	Rural	Fundamental e Médio	1
		Fundamental	1
	Urbana	Fundamental e Médio	1
		Total:	32

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (2024).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O mapeamento por meio do uso da geotecnologia mostrou que 21 escolas apresentaram diminuição da cobertura de florestas nativas no seu entorno, enquanto 11 escolas tiveram aumento da cobertura florestal (FIGURAS 2 e 3). A diminuição total da área de florestas foi de 599,95 ha e o aumento foi de 417,47 ha entre os anos de 1992 e 2022. O entorno das escolas de São Roque do Canaã apresentou a maior perda de área de floresta nativa (-267,05 ha), sendo que uma única escola do município teve quase 100 ha de floresta desmatada em seu entorno. Assim como em São Roque do Canaã, todas as escolas de Colatina apresentaram perda de floresta nativa (-169,48 ha). Por outro lado, Santa Teresa apresentou aumento da área de florestas nativas no entorno de 11 escolas (417,47 ha), enquanto seis escolas do município apresentaram diminuição (-163,42 ha).

Figura 2 – Áreas de floresta nativa conservada e desmatada entre os anos de 1992 e 2022 no entorno das escolas localizadas na bacia hidrográfica do Rio Santa Maria do Doce, Espírito Santo, Brasil.



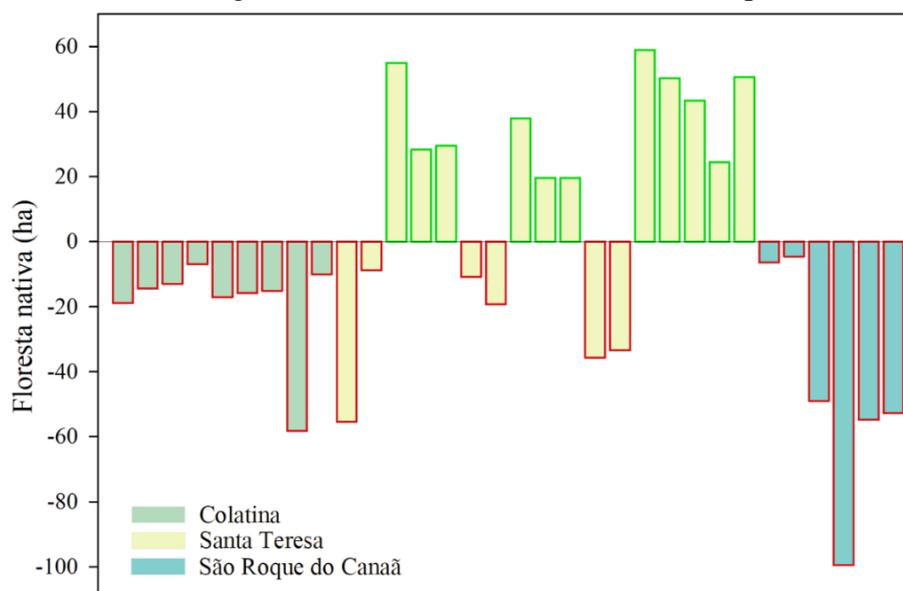
Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Das 32 escolas consideradas no estudo, 17 (53%) estão localizadas na zona rural e 15 (47%) estão na zona urbana dos municípios. A maior parte das escolas da zona rural estão localizadas nos municípios de Santa Teresa (11 escolas) e São Roque do Canaã

(quatro escolas). Já em Colatina, as escolas localizadas na BHSMD estão concentradas na zona urbana (78%). Dado que o meio rural concentra a maior parte das áreas que precisam ser restauradas no Brasil (GUIDOTTI *et al.*, 2020), as escolas da zona rural apresentam papel chave na conscientização ambiental das comunidades locais. Nesse sentido, ações de educação ambiental podem ajudar na conscientização de produtores rurais, que frequentemente resistem ao plantio de árvores em suas propriedades (GANDARA; TAVARES; GUERIN, 2019). Já na zona urbana, as escolas que possuem áreas com vegetação em seu entorno podem proporcionar aos alunos o contato direto com a natureza. Rupprecht, Byrne e Lo (2016) mostraram em seu estudo que o contato frequente com espaços naturais aumenta o interesse de crianças e adolescentes na conservação ambiental. O contato com a natureza é uma das premissas da *Forest School*, que é uma iniciativa internacional de educação que utiliza o ambiente ao ar livre, especialmente florestas, como salas de aula (ANGELA; DOMES, 2021).

A variação nos valores de área de floresta conservada e desmatada no entorno das escolas da BHSMD ressalta a importância de adaptar os programas de educação ambiental às realidades locais. Segundo Fleischman *et al.* (2022), a implementação da restauração deve levar em conta os contextos sociais e ecológicos das comunidades locais, sem os quais é difícil obter sucesso nas iniciativas implementadas. Em Colatina e São Roque do Canaã, em particular, é necessário desenvolver programas que abordem diretamente as causas do desmatamento nessas regiões. Em Santa Teresa, nas escolas onde ocorreram aumento de área florestal em seu entorno, as atividades de educação ambiental podem focar na conservação e expansão das práticas de conservação já existentes.

Figura 3 – Ganho e perda de floresta nativa entre os anos de 1992 e 2022 no entorno das escolas da bacia hidrográfica do Rio Santa Maria do Doce, Espírito Santo, Brasil.



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

De acordo com a Lei Federal nº 9.795/1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e

modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999). Estudos mostram que programas de educação ambiental desenvolvem competências, valores e conhecimentos que são essenciais para que os alunos se tornem cidadãos responsáveis e engajados nas questões ambientais (ARDOIN; BOWERS; GAILLARD, 2020; SCHNEIDERHAN-OPEL; BOGNER, 2021).

A incorporação da educação ambiental ao currículo escolar pode ocorrer de várias maneiras, sendo uma delas por meio da abordagem interdisciplinar (DAMOAH; KHALO; ADU, 2024). Damoah, Khalo e Adu (2024) mencionaram que a abordagem interdisciplinar na educação ambiental promove uma compreensão holística das questões ambientais por meio da conexão de diferentes áreas do conhecimento. A abordagem interdisciplinar na educação ambiental integra diferentes disciplinas, como ciências, estudos sociais, geografia e economia, a fim de enriquecer a experiência de aprendizagem. Essa abordagem possibilita, por exemplo, que alunos compreendam os aspectos científicos das mudanças climáticas e seus impactos nos ecossistemas, ao mesmo tempo em que investigam fatores sociais e econômicos envolvidos e as soluções para mitigá-los (DAMOAH; KHALO; ADU, 2024).

Além da aplicação da educação ambiental formal, é importante fomentar parcerias entre escolas, organizações e a sociedade como um todo para impulsionar a educação não-formal. Ao contrário da educação formal, a educação não-formal ocorre fora do ambiente escolar e possui maior flexibilidade em seu planejamento, objetivos e execução (OLIVEIRA; DOMINGOS; COLASANTE, 2020). Ela pode envolver um público-alvo variável e ocorrer por meio de parcerias em diferentes espaços como associações, organizações ambientais, centros comunitários e áreas ao ar livre. Essas parcerias possibilitam oferecer recursos adicionais, como palestras de especialistas, materiais educativos e oportunidades de voluntariado. As escolas podem também envolver os familiares dos alunos e a comunidade em geral, promovendo eventos e campanhas que incentivem a participação coletiva na preservação e restauração ecológica.

A participação de alunos e outros integrantes das comunidades em atividades de educação ambiental ao ar livre pode proporcionar experiências práticas sobre questões ecológicas, econômicas e sociais envolvidas na relação homem e natureza (HANSEN; SANDBERG, 2020). Áreas de floresta conservada ou em processo de restauração próximas às escolas podem servir como locais para o desenvolvimento de atividades voltadas para sua importância ambiental. Essas áreas apresentam múltiplos benefícios, como a conservação da biodiversidade, manutenção da qualidade da água, qualidade do ar e saúde do solo, fornecimento de alimentos e produtos florestais, mitigação e adaptação às mudanças climáticas (CHAZDON; BRANCALION, 2019).

No caso das áreas que foram desmatadas, elas podem servir para demonstrar os impactos de ações antrópicas sobre o meio abiótico, a flora e a fauna. Nessas áreas, alternativas para recuperar a composição, estrutura e funcionamento dos ecossistemas podem ser trabalhadas. Além disso, essa experiência direta pode despertar um senso de responsabilidade e conexão com a natureza, incentivando ações para sua proteção. A participação das comunidades locais é especialmente importante, pois grande parte das áreas degradadas estão em áreas privadas. O engajamento desses grupos na criação e execução das estratégias, além do fortalecimento das abordagens sociais e culturais, são fatores essenciais para o sucesso da restauração em larga escala (CHAZDON *et al.*, 2022). O plantio de árvores tem se mostrado eficaz para consolidar o aprendizado e fomentar um compromisso duradouro das comunidades com a sustentabilidade (SCHNEIDERHAN-OPEL; BOGNER, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu avaliar a dinâmica espaço-temporal de florestas nativas no entorno de escolas localizadas na BHSMD num período de três décadas a partir do uso de geotecnologias. O mapeamento das áreas de floresta demonstrou realidades distintas entre escolas e municípios que constituem a bacia hidrográfica, o que influencia diretamente na concepção de ideias e atividades de educação ambiental a serem desenvolvidas.

Os resultados obtidos mostram o impacto humano negativo sobre as florestas nativas. Esses dados podem ser aplicados no desenvolvimento de atividades de educação ambiental formais e não-formais voltadas para conservação e restauração florestal, além de ajudar na priorização de áreas para a implantação de projetos de plantio de árvores. Nas escolas com desmatamento em seu entorno deve ser priorizado o desenvolvimento de atividades que envolvam as causas do desmatamento e medidas para sua mitigação. Por outro lado, nas escolas onde houve aumento florestal em seu entorno, as atividades de educação ambiental podem focar na conservação e expansão das práticas de conservação já existentes.

A utilização de áreas no entorno das escolas contribui para o ensino mais prático e pode auxiliar na conscientização ambiental de estudantes e outros integrantes das comunidades, que podem atuar como multiplicadores ambientais. Esses esforços também são cruciais para o engajamento das comunidades em projetos que visam a restauração de paisagens degradadas da Mata Atlântica, como é caso do projeto Mutirão das Árvores. A metodologia desenvolvida neste estudo pode ser replicada em outras regiões e contextos, contribuindo com informações para o planejamento de ações de educação ambiental.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. Q. **Riscos ambientais e vulnerabilidades nas cidades brasileiras: conceitos, metodologias e aplicações**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/109207>>. Acesso em: 20 maio. 2024.

ALVARES, C. A. *et al.* Köppen's climate classification map for Brazil.

Meteorologische Zeitschrift, v. 22, n. 6, p. 711–728, 2013. DOI:

<https://doi.org/10.1127/0941-2948/2013/0507>

GARDEN, A.; DOWNES, G. A systematic review of forest schools literature in England. **Education** **3-13**, v. 51, n. 2, p. 320-336, 2023. DOI:

<https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1971275>

ARDOIN, N. M.; BOWERS, A. W.; GAILLARD, E. Environmental education outcomes for conservation: A systematic review. **Biological Conservation**, v. 241, p. 108224, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2019.108224>

AZA, A.; RICCIOLI, F.; DI IACOVO, F. Optimising payment for environmental services schemes by integrating strategies: The case of the Atlantic Forest, Brazil.

Forest Policy and Economics, v. 125, p. 102410, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.forpol.2021.102410>

BRASIL. Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 20 maio. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.428 de 22 de dezembro de 2006. Dispõe sobre a utilização e proteção da vegetação nativa do Bioma Mata Atlântica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 dez. 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11428.htm>. Acesso em: 17 maio. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 28 maio. 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112651.htm>. Acesso em: 18 maio. 2024.

BRASIL. Decreto nº 8.972 de 23 de janeiro de 2017. Institui a Política Nacional de Recuperação da Vegetação Nativa. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 24 jan. 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d8972.htm>. Acesso em: 17 maio. 2024.

CHAZDON, R.; BRANCALION, P. Restoring forests as a means to many ends. **Science**, v. 365, n. 6448, p. 24–25, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.aax9539>

CHAZDON, R. L. *et al.* Experiências de governança da restauração de ecossistemas e paisagens no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 36, n. 106, p. 221–237, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36106.013>

CONSÓRCIO ECOPLAN - LUME. **Plano de ação de recursos hídricos da Unidade de Análise Santa Maria do Doce**. Disponível em: <https://www.cbhdoce.org.br/wp-content/uploads/2014/10/PARH_SM_Doce.pdf>. Acesso em: 17 maio. 2024.

DAMOAH, B.; KHALO, X.; ADU, E. South african integrated environmental education curriculum trajectory. **International Journal of Educational Research**, v. 125, p. 102352, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102352>

EWANE, E. B. Understanding Community Participation in Tree Planting and Management in Deforested Areas in Cameroon’s Western Highlands. **Environmental Management**, v. 73, n. 1, p. 274–291, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00267-023-01902-0>

FORTUNATO, A. A. A Importância da Educação Ambiental nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental. **RACE-Revista de Administração do Cesmac**, v. 9, p. 152-169, 2021.

FLEISCHMAN, F. *et al.* Restoration prioritization must be informed by marginalized people. **Nature**, v. 607, n. 7918, p. E5–E6, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41586-022-04733-x>

GANDARA, F. B.; TAVARES, M.; GUERIN, N. **Educação ambiental visando a restauração ecológica**. VIII Simpósio de Restauração Ecológica. **Anais...**São Paulo: Instituto de Botânica, 2019.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Governo anuncia plantio de 20 milhões de árvores em todo o Espírito Santo**. Disponível em: <<https://www.es.gov.br/Noticia/governo-anuncia-plantio-de-20-milhoes-de-arvores-em-todo-o-espírito-santo>>. Acesso em: 19 maio. 2024.

GUIDOTTI, V. *et al.* Changes in Brazil's Forest Code can erode the potential of riparian buffers to supply watershed services. **Land Use Policy**, v. 94, p. 104511, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.landusepol.2020.104511>

HANSEN, A. S.; SANDBERG, M. Reshaping the outdoors through education: exploring the potentials and challenges of ecological restoration education. **Journal of Outdoor and Environmental Education**, v. 23, n. 1, p. 57–71, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42322-019-00045-3>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **IBGE Cidades e Estados do Brasil**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 19 maio. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Manual técnico da vegetação brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=263011>>. Acesso em: 21 maio. 2024.

KUMAR, R.; KUMAR, A.; SAIKIA, P. Deforestation and Forests Degradation Impacts on the Environment. Em: SINGH, V. P. *et al.* (Eds.). **Environmental Degradation: Challenges and Strategies for Mitigation**. New York: Springer, 2022. v. 104p. 19–46. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-95542-7_2

LEWIS, S. L.; EDWARDS, D. P.; GALBRAITH, D. Increasing human dominance of tropical forests. **Science**, v. 349, n. 6250, p. 827–832, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.aaa9932>

LIMA, R. A. F. *et al.* The erosion of biodiversity and biomass in the Atlantic Forest biodiversity hotspot. **Nature Communications**, v. 11, n. 1, p. 6347, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41467-020-20217-w>

MENDES, L. J. *et al.* Forest cover analysis of a highly fragmented basin in northern Espírito Santo State, Brazil. **Scientia Forestalis**, v. 50, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18671/scifor.v50.32>

MILAGRE, J. C.; MENDES, L. J.; MORAIS JUNIOR, V. T. M. Native forest cover dynamics in the Guandu River hydrographic basin, Espírito Santo state, Brazil. **Revista De Gestão Ambiental E Sustentabilidade**, v. 13, n. 1, p. e24448, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5585/2024.24448>

OLIVEIRA, A. N.; DOMINGOS, F. O.; COLASANTE, T. Reflexões sobre as práticas de Educação Ambiental em espaços de educação formal, não-formal e informal. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 15, n. 7, p. 9–19, 2020.

Disponível em: < <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10064>>.
Acesso em: 18 maio. 2024.

PÉREZ, D. R.; FREIRE, L. M. Restoration-based education: a brief overview of a field under construction. **Restoration Ecology**, v. 32, n. 1, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1111/rec.13983>

RIBEIRO, M. C. *et al.* The Brazilian Atlantic Forest: How much is left, and how is the remaining forest distributed? Implications for conservation. **Biological Conservation**, v. 142, n. 6, p. 1141–1153, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2009.02.021>

RODRIGUES, R. R.; BRANCALION, P. H. S.; ISERNHAGEN, I. **Pacto pela restauração da mata atlântica: referencial dos conceitos e ações de restauração florestal**. São Paulo: LERF/ESALQ: Instituto BioAtlântica, 2009.

ROSA, M. R. *et al.* Hidden destruction of older forests threatens Brazil's Atlantic Forest and challenges restoration programs. **Science Advances**, v. 7, n. 4, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1126/sciadv.abc4547>

RUPPRECHT, C. D. D.; BYRNE, J. A.; LO, A. Y. Memories of vacant lots: how and why residents used informal urban green space as children and teenagers in Brisbane, Australia, and Sapporo, Japan. **Children's Geographies**, v. 14, n. 3, p. 340-355, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/14733285.2015.1048427>

SANTOS, H. G. DOS *et al.* **Sistema brasileiro de classificação de solos**. 5. ed. Brasília: Embrapa, 2018. Disponível em: < <https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/1094003/sistema-brasileiro-de-classificacao-de-solos>>.
Acesso em: 20 maio. 2024.

SARMENTO-SOARES, L. M.; MARTINS-PINHEIRO, R. F.; CASAGRANDA, M. D. Endemicity Analysis of the Ichthyofauna of the Rio Doce Basin, Southeastern Brazil. **Anais da Academia Brasileira de Ciências**, v. 94, n. 3, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0001-3765202220210646>

SCARANO, F. R.; CEOTTO, P. Brazilian Atlantic forest: impact, vulnerability, and adaptation to climate change. **Biodiversity and Conservation**, v. 24, n. 9, p. 2319–2331, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10531-015-0972-y>

SCHNEIDERHAN-OPEL, J.; BOGNER, F. X. Cannot See the Forest for the Trees? Comparing Learning Outcomes of a Field Trip vs. a Classroom Approach. **Forests**, v. 12, n. 9, p. 1265, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/f12091265>

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO - SEDU. **Dados de Escolas (localização)**. Disponível em: <<https://dados.es.gov.br/dataset/portal-da-transparencia-educacao>>. Acesso em: 10 maio. 2024.

STRASSBURG, B. B. N. *et al.* Global priority areas for ecosystem restoration. **Nature**, v. 586, n. 7831, p. 724–729, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41586-020-2784-9>

FOTOGRAFIAS DE UMA FLORESTA NACIONAL COMO RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Roberta Aparecida Fantinel, Lucas José Mendes, Jocimar Caiafa Milagre, Jaiane da Silva, Luciane Almeri Tabaldi

Resumo: Uma ampla variedade de recursos didáticos pode ser empregada em atividades de educação ambiental. Este trabalho teve como objetivo utilizar fotografias de três eixos temáticos (fungos, aves e plantas) tiradas em uma unidade de conservação como recurso didático para a prática da educação ambiental. O estudo foi realizado com fotografias tiradas na Floresta Nacional de São Francisco de Paula, Rio Grande do Sul, Brasil. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa para explorar significados e interpretações dos fenômenos estudados (fotografia e educação ambiental). Esses registros visuais oferecem uma forma de ensinar sobre ecossistemas, biodiversidade e sua importância de conservação. Dessa forma, a fotografia abre espaço para a expressão da subjetividade das pessoas e sua forma única de perceber e interpretar o mundo ao seu redor. Assim, o uso da fotografia na educação ambiental estimula a imaginação e cria meios de troca de experiências e perspectivas sobre a conservação do meio ambiente.

Palavras-chave: Práticas educacionais. Unidade de conservação. Fungos. Avifauna. Flora.

R. A. Fantinel (). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.
e-mail: fantinel.ar@gmail.com

L. J. Mendes (). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

J. C. Milagre (). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

J. Silva (). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

L. A. Tabaldi (). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Historicamente, a relação da humanidade com a imagem tem sido uma constante e essencial forma de expressão e comunicação. Desde as ilustrações rudimentares até as pinturas que adornavam os lares das elites, a imagem sempre teve um papel na construção de ideias, valores e narrativas culturais e religiosas, além de registrar fatos históricos. Com o advento da fotografia, houve uma revolução técnica na representação realista do mundo (FREISLEBEN, 2013). A fotografia introduziu uma nova era, onde a fidelidade e a precisão das imagens puderam ser alcançadas com mais rapidez e facilidade, democratizando a capacidade de documentar a vida e o ambiente com exatidão visual (BERGER, 2009; FIGUEIREDO, 2021). Atualmente, na era digital, a imagem é onipresente e instantaneamente acessível. Redes sociais, realidade virtual e inteligência artificial transformaram a maneira como criamos e interagimos com as imagens.

A fotografia produz um tipo de imagem que atua como intermediária entre nós e a realidade, por permitir registrar momentos e capturar a essência dos objetos, tornando sua presença física dispensável. Assim, podemos explorar lugares distantes e conhecer pessoas sem nos mover (JUSTO; VASCONCELLOS, 2009). Ainda conforme os autores, uma fotografia, mesmo que não seja uma imagem pessoal ou de autoria própria, pode conectar o observador com seu universo íntimo. A contemplação de uma imagem pode desencadear um processo mental que leva à reflexão e à imaginação sobre o que está representado nela (RADLEY, 2020) suscitando aspectos da memória individual e coletiva de um dado momento. Nesse diálogo visual, a fotografia transcende sua origem e pode se converter em uma realidade alternativa, indo muito além da intenção original de quem está tirando a foto.

Para Ferreira; Hidalgo; Freitas (2018), durante o processo de criação de uma imagem, a fotografia possui, uma força subjetiva inerente. Os autores destacam que, assim como em um espelho de olhares, a construção de significados ocorre ao longo do processo, ultrapassando a intenção individual do fotógrafo ao se encontrar com o fotografado. Do mesmo modo, a fotografia adquire uma força transformadora ao permitir, por meio desse encontro, a construção de uma nova perspectiva sobre o ambiente e do que o orbita (FERREIRA; HIDALGO; FREITAS, 2018). Portanto, é importante considerar a fotografia como um elemento a ser discutido e interpretado no âmbito da educação ambiental, vendo-a não como um dado finalizado, mas como um registro sensível que pode estimular ações educativas em diversos contextos (FERREIRA; HIDALGO; FREITAS, 2018).

A fotografia, enquanto recurso na educação ambiental, facilita a conexão entre a realidade dos estudantes da educação formal ou da comunidade em geral e a valorização das questões ambientais, promovendo a sensibilização por meio do contato com a natureza (GOVEIA; GOVEIA, 2022). Outro ponto importante destacado pelos autores é que atualmente, a câmera fotográfica está integrada na maioria dos celulares, o que a torna mais acessível e facilita o uso da fotografia na educação ambiental. Cavalcante *et al.* (2014) ressaltam a fotografia como relevância pedagógica, e destacam a sua importância em várias áreas de ensino. Segundo os autores, a fotografia, como uma forma de linguagem não-verbal, desempenha um papel decisivo tanto na condução de pesquisas teóricas quanto em manifestações artísticas e culturais, atuando também como um elemento complementar essencial em inúmeras descobertas científicas e tecnológicas. Segundo Menegazzo (2018, p. 302), a fotografia tem “um papel educativo como recurso comunicativo, proporcionando aos estudantes meios mais “lúdicas e poéticas de expressão e construção do conhecimento”.

Ademais a fotografia representa um ponto fixo no tempo; um pedaço da realidade ao mesmo tempo completo e incompleto. Assim, o ato de fotografar torna-se um ato de construção de narrativas pessoais e coletivas, por meio das quais expressamos, comunicamos e entendemos nossa existência (JUSTO; VASCONCELLOS, 2009). No âmbito educacional, Guido e Bruzzo (2008, p. 52) enfatizam que “quanto mais significados a imagem transmitir para os diferentes olhares, mais interessante ela é”. A fotografia, como meio de expressão visual, possui uma linguagem única que pode ser integrada de forma eficaz à educação ambiental para auxiliá-la em seus objetivos (TRISTÃO; NOGUEIRA, 2011). Estudos sobre o uso da fotografia na educação ambiental destacam a importância dessa arte na sensibilização de educandos (BORGES *et al.*, 2010; BORCHARDT, 2022), práticas pedagógicas (OLIVEIRA *et al.*, 2017), representações simbólicas (SILVEIRA; ALVES, 2008), interpretação de narrativas visuais (FARNSWORTH, 2011), percepção ambiental (MORAIS, 2004) e no deslocamento do olhar para ver e viver o ambiente (GUIMARÃES; PREVE, 2012).

A fotografia mostra uma perspectiva tangível e imediata sobre o meio ambiente, uma vez que ao capturar imagens elas revelam a beleza e a fragilidade do nosso planeta (SEELIG, 2015). Sendo assim, o uso das fotografias como ferramenta educativa, por meio das informações nelas contidas ou do que podemos extrair do seu conteúdo, pode sensibilizar, inspirar a conscientização e promover ações sustentáveis. Para Hofstatter e Oliveira (2015), uma relação bem contextualizada entre a fotografia e seu público é essencial para formar pessoas com olhares críticos, promovendo uma compreensão mais profunda e crítica da natureza e suas características. Nesse sentido, cabe destacar que cada pessoa traz consigo uma bagagem única de experiências, valores, vivências e conhecimentos que moldam olhares e sua interpretação sobre o registro fotográfico. Essa perspectiva de cada ser é fundamental para compreender os impactos da fotografia enquanto linguagem visual.

Dessa forma, a fotografia emerge como uma oportunidade para o desenvolvimento de abordagens na educação ambiental (FARNSWORTH, 2013). A fotografia tem o potencial de promover uma reflexão crítica sobre a relação entre o ser humano e a natureza. Ao mesmo tempo, a fotografia permite apreciar a beleza e a complexidade do mundo natural no contexto cênico. Por meio das lentes das câmeras podemos capturar momentos fugazes, detalhes escondidos e paisagens impressionantes, convidando para uma jornada de descoberta, contemplação e aprendizagem. Assim, este trabalho teve como objetivo utilizar fotografias de três eixos temáticos (fungos, aves e plantas) tiradas em uma unidade de conservação como recurso didático para a prática da educação ambiental.

DESENVOLVIMENTO

Metodologia

Foram utilizadas fotografias tiradas na Floresta Nacional de São Francisco de Paula (FLONA), situada no município de São Francisco de Paula, no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. A FLONA é uma unidade de conservação de uso sustentável, com uma área de 1.606 hectares. Os objetivos da FLONA incluem promover e apoiar o uso público, as pesquisas científicas e a educação ambiental (ICMBIO, 2024). A escolha da FLONA para este trabalho considerou a representatividade ecológica desse ecossistema, que fornece um cenário rico e diversificado para inúmeras capturas fotográficas. Para a captura das fotografias foi utilizada uma câmera digital de alta resolução (24 megapixels), lentes variadas, tripés, bateria extra e cartão de memória.

Este trabalho foi fundamentado em uma abordagem bibliográfica e qualitativa, uma vez que explora o universo de significados e interpretações dos fenômenos estudados: fotografia, contexto do ecossistema, e educação ambiental.

A temática das fotografias concentrou-se na biodiversidade, ou seja, buscou-se documentar e destacar três eixos: fungos, aves e plantas. Do total de fotografias tiradas, 15 foram selecionadas para integração da discussão dos eixos à educação ambiental. As informações sobre a importância dos diferentes exemplares de cada eixo temático foram apresentadas na forma de quadros.

Todas as fotografias capturadas foram revisadas para uma seleção preliminar, baseando-se na qualidade do foco e nitidez. Posteriormente, foram selecionadas fotografias que permitiram, a partir do contexto do ecossistema, a identificação das espécies, mostrando características distintas (forma, cor e estrutura), diversidade de perspectivas (diferentes ângulos e poses, mostrando a espécie em várias atividades como alimentação, repouso, interação com o ambiente), bem como informações sobre o habitat e o contexto ambiental da espécie fotografada. O processo de identificação e validação dos exemplares fotografados foram realizadas por meio de consultas a bases de dados confiáveis como Sistema de Informação sobre a Biodiversidade Brasileira (SIBBR, 2024), Enciclopédia das Aves do Brasil (WIKIAVES, 2024) e Flora e Funga do Brasil (REFLORA, 2024), além de consultas a especialistas.

Fotografias para a educação ambiental

A educação está em constante evolução, e pode expandir as formas de comunicação, expressão e linguagens, otimizando o uso dos recursos visuais (HOFSTATTER; OLIVEIRA, 2015). Os autores ainda mencionaram, que a fotografia é um desses recursos visuais que tem se destacado na educação ambiental. A fotografia oferece um exercício de observação que incorpora a habilidade de criar imagens que capturam os momentos fugazes que permeiam o mundo, representando a captura do tempo e do espaço daquilo que está ocorrendo no momento do registro fotográfico, para serem contempladas no futuro, por outras pessoas, em outros lugares (OLIVEIRA *et al.*, 2017). Dessa forma, torna-se evidente a capacidade da fotografia como técnica de sensibilizar e mobilizar, atuando como um componente adicional nas iniciativas de educação ambiental (OLIVEIRA *et al.*, 2017).

Fotografias que capturam a biodiversidade possibilitam mostrar a complexidade e a interconexão dos ecossistemas, muitas vezes revelando detalhes que passam despercebidos no dia a dia. Isso pode nos ajudar a entender melhor a importância da conservação do meio ambiente e a necessidade de protegê-lo. Ao revelar a beleza e a importância dos fungos nos ecossistemas, as fotografias podem despertar o interesse das pessoas e conscientizá-las sobre sua relevância ecológica (QUADRO 1). Por meio das fotografias, é possível capturar detalhes fascinantes desses organismos vitais, os quais auxiliam na decomposição e ciclagem de nutrientes na natureza. Barros e Paulino (2010) destacaram que essa decomposição é indispensável para o equilíbrio biológico dos diversos ecossistemas da Terra. A fotografia de um determinado fungo, ou outro exemplar da biodiversidade, também pode despertar curiosidade, o que leva as pessoas a buscarem mais informações sobre aquele exemplar na literatura especializada. O interesse pode ser motivado tanto pela curiosidade sobre as características e a ecologia desses fungos, quanto pela preocupação com a toxicidade ou potenciais usos medicinais ou gastronômicos.

Quadro 1 – Descrição da importância dos cogumelos fotografados na FLONA, Rio Grande do Sul, Brasil.

FUNGOS	
Cogumelo-vermelho-de-pintas-brancas	
<p>No contexto da cultura popular, o cogumelo-vermelho-de-pintas-brancas (<i>Amanita muscaria</i>) é frequentemente associado ao jogo Super Mario Bros, onde cogumelos semelhantes são itens que oferecem poderes especiais ao personagem principal. No entanto, esse cogumelo de aparência atrativa é tóxico e pode causar alucinações.</p> <p>As fotografias nos permitiram observar a coloração vermelha brilhante do <i>A. muscaria</i>, que possui ornamentação com escamas brancas (FIGURA 1a). Seu estipe (“pé” ou “tronco”) é branco e bulboso na base. Também foi possível observar as lamelas (placas verticais dispostas de forma radial), local responsável pela produção e dispersão dos esporos, que iniciam o ciclo de vida do fungo. As lamelas estão situadas sob o píleo (“chapéu”) do cogumelo (FIGURA 1b). O píleo com 8 a 24 cm de diâmetro, em forma de “ovo”, quando na fase jovem, e convexo, chato, plano ou ligeiramente côncavo, quando maduro (FIGUEREDO <i>et al.</i>, 2006). Na Figura 1c foi possível observar as lamelas e o anel que envolve o estipe.</p> <p>Figura 1a - Cogumelo <i>Amanita muscaria</i>. Figura 1b - Píleo côncavo na fase madura. Figura 1c - Detalhes das lamelas na face inferior do píleo, FLONA, Rio Grande do Sul, Brasil.</p>	
	
Fonte: Fantinel (2021).	
Outros fungos	
<p>Os fungos decompositores são responsáveis pela degradação de folhas, galhos e raízes mortas (VOŘÍŠKOVÁ; BALDRAN, 2013). Eles são vitais para a saúde e manutenção dos ecossistemas, pois ao decompor a matéria orgânica, eles reciclam nutrientes essenciais, melhoram a fertilidade do solo e sustentam uma vasta rede de interações ecológicas. Esses processos mantêm o equilíbrio ecossistêmico e permitem que novos ciclos de vida se desenvolvam continuamente.</p> <p>As fotografias mostram fungos que cresceram em troncos de árvores cobertos de musgo. A Figura 2a é uma fotografia de um fungo que possui um “chapéu” de coloração pálida a marrom, com bordas onduladas e levemente frisadas. A superfície do “chapéu” desse fungo apresenta uma textura rugosa. Já a Figura 2b é uma fotografia do fungo orelha-de-pau (<i>Ganoderma applanatum</i>). Esse fungo pode ser encontrado em árvores vivas ou mortas, especialmente na madeira em decomposição. A tonalidade na parte superior desse fungo é bege ou marrom-avermelhada, com uma textura bastante dura e resistente.</p> <p>A Figura 2c é uma fotografia do fungo orelha de gelatina (<i>Auricularia polytricha</i>). O nome popular desse fungo está relacionado com seu aspecto gelatinoso em formato de orelha ou concha. Suas características morfológicas incluem uma superfície lisa e brilhante, com tonalidades que variam do marrom-escuro ao quase preto. Dependendo</p>	

do estágio de desenvolvimento e das condições ambientais, o fungo orelha de gelatina é comestível (EMBRAPA, 2017).

Figura 2a - O fungo apresenta bordas onduladas e pequenas ranhuras na superfície do “chapéu”. Figura 2b - *Ganoderma applanatum*, possui formato semicircular, sua superfície é lisa e dura e, muitas vezes, possui anéis que lembram os anéis de crescimento de uma árvore. Figura 2c - *Auricularia polytricha*, possui aparência gelatinosa e flexível, FLONA, Rio Grande do Sul, Brasil.



Fonte: Fantinel (2021).

Observação: É fundamental ressaltar que antes de consumir qualquer tipo de fungo, é necessário garantir que o mesmo realmente seja próprio para consumo. Muitos fungos podem ser tóxicos e até mortais se ingeridos sem conhecimento. Portanto, é essencial obter informações com especialistas para identificar com segurança quais são os fungos comestíveis.

Para Silva (2022), o uso da fotografia surge como um recurso ideal para o ensino, cumprindo o objetivo de fazer os educandos refletirem sobre o lugar os quais estão inseridos. Ao capturar e analisar fotografias de seu entorno, os estudantes desenvolvem uma percepção mais profunda e crítica do ambiente, promovendo uma conexão emocional e intelectual com o mundo ao seu redor. Diversificar as estratégias de ensino costuma gerar resultados promissores, pois cada pessoa possui uma forma única de aprender (SILVA, 2022). Ainda segundo o autor, ao utilizar diferentes abordagens, é possível sair do ensino tradicional e proporcionar aos estudantes uma aprendizagem mais significativa.

Nessa mesma perspectiva, a prática de observar aves é uma atividade que pode unir lazer e aprendizado sobre a biodiversidade de um determinado local. Fotografar aves durante a observação pode aumentar o aprendizado e a sensibilização da importância da avifauna para o meio ambiente. As aves, com suas cores vibrantes e comportamentos únicos, ajudam na conservação da natureza ao atuar como dispersores de sementes e controladores de pragas. Projetos e iniciativas educativas que incluem *workshops* de fotografia, concursos fotográficos e programas escolares que utilizam fotografia para ensinar sobre biodiversidade podem sensibilizar estudantes e a comunidade em geral sobre a importância da conservação das aves e os desafios enfrentados devido pressões antrópicas, como a perda de habitat e mudanças climáticas.

A fotografia desempenha um papel documental, permitindo a análise e observação de situações do dia a dia por meio de seus registros (SANTANA, 2022). Nesse sentido, o autor ainda destaca que a fotografia pode ser empregada como uma ferramenta documental para aprimorar a observação do meio ambiente. Por meio do registro fotográfico podemos documentar e estudar, por exemplo, o comportamento alimentar das

aves, revelando detalhes sobre o tipo de alimentos que elas preferem, os métodos para procurar e consumir alimentos e como esses hábitos podem variar entre diferentes espécies ou em diferentes épocas do ano. Além disso, a fotografia também nos permite identificar as mais variadas espécies de aves e conhecer os locais onde elas habitam, por exemplo, florestas densas, campos abertos, áreas úmidas ou áreas urbanas. Podemos ainda analisar como as aves interagem com seu ambiente, como constroem seus ninhos e como se vivem em seu habitat natural. A partir da visualização de fotografias é possível observar uma variedade de colorações, hábitos e comportamentos (QUADRO 2). Cada espécie exibe características distintas, sendo adaptadas aos ambientes em que vivem.

Quadro 2 – Descrição da importância das aves, FLONA, Rio Grande do Sul, Brasil.

AVES	
Sanhaço-frade	
<p>O sanhaço-frade (<i>Stephanophorus diadematus</i>) alimenta-se de frutos e aprecia pétalas das flores de goiaba serrana (<i>Feijoa sellowiana</i>) (WIKIAVES, 2024). De maneira geral, as aves consomem frutos sem destruir as sementes, mesmo após a passagem pelo trato digestório, o que pode favorecer a germinação das sementes (OHKAWARA; KIMURA; SATOH, 2023; GUERTA <i>et al.</i>, 2011). Francisco e Galetti (2001) destacaram que as aves são excelentes dispersoras, por depositarem sementes em locais afastados das plantas parentais, onde as taxas de predação e competição são menores. As Figuras 3a e 3b mostram fotografias do sanhaço-frade no galho da aroeira-vermelha (<i>Schinus terebinthifolia</i>). Conforme observado na Figura 3b, o sanhaço-frade alimenta-se do fruto da aroeira-vermelha, ilustrando uma interação ecológica. Ao se alimentar dos frutos, a ave contribui para a dispersão das sementes da aroeira-vermelha. A variedade de aves em um ecossistema pode influenciar na diversidade de plantas, visto que, diferentes espécies de aves têm preferências alimentares distintas e podem dispersar diferentes tipos de sementes. As aves desempenham um papel fundamental na dispersão de sementes, onde frequentemente consomem frutos e transportam as sementes durante o voo, passando pelo trato digestivo ou quando são regurgitadas, elas resultam na disseminação das sementes por diversos habitats. (VISSOTO <i>et al.</i>, 2019; GONDIM, 2001). Esse tipo de relação auxilia na manutenção e regeneração dos ecossistemas, evidenciando a interdependência entre diferentes espécies. Além disso, a preservação dessas interações é vital para garantir a continuidade dos processos ecológicos que sustentam a vida na terra.</p> <p style="text-align: center;">Figura 3a - Sanhaço-frade descansa serenamente entre os galhos. Figura 3b - Sanhaço-frade alimentando-se enquanto contribui para a biodiversidade local, FLONA, Rio Grande do Sul, Brasil.</p>	
(a)	(b)
	
Fonte: Fantinel (2021).	

Outras aves

O carcará (*Caracara plancus*) é uma das aves de rapina mais comuns do Brasil e alimenta-se de invertebrados, pequenos mamíferos, animais moribundos ou atropelados nas estradas, além de saquear ninhos de outras aves (MENQ, 2024). Na Figura 4a, é possível observar que o carcará utiliza pontos elevados, por exemplo, um poste, para obter uma visão panorâmica da área e localizar suas presas com mais facilidade. Este comportamento contribui para a eficácia na captura da presa e destaca a interação entre a fauna e o ambiente modificado pelo homem.

A gralha-azul (*Cyanocorax caeruleus*) (FIGURA 4b) alimenta-se de diversos vertebrados e invertebrados, ovos, filhotes de outras aves, frutos e sementes, como o pinhão da araucária (*Araucaria angustifolia*) (WIKIAVES, 2024). A gralha-azul é conhecida por seu papel ecológico na dispersão de sementes.

O tico-tico (*Zonotrichia capensis*) (FIGURA 4c) é uma das espécies de aves mais populares no Brasil. Possui uma alimentação baseada em pequenos insetos, frutos, sementes e brotos. Uma característica marcante do seu comportamento é o hábito de buscar alimento no solo com pequenos saltos, removendo folhas e detritos para encontrar o alimento (SICK, 1997).

Figura 4a - *Caracara plancus*. Figura 4b - *Cyanocorax caeruleus*. Figura 4c - *Zonotrichia capensis*, FLONA, Rio Grande do Sul, Brasil.



Fonte: Fantinel (2021).

Essas espécies de aves, assim como muitas outras, enfrentam sérios desafios devido ao desmatamento e à fragmentação do habitat. O desmatamento pode levar ao declínio de populações de animais e plantas, especialmente aquelas que necessitam de grandes áreas para sobreviver e são mais suscetíveis a distúrbios (FERREIRA; VENTICINQUE; ALMEIDA, 2005). A perda de habitat pode ocasionar a fragmentação, isolando populações, dificultando o fluxo gênico e intensificando o efeito de borda (ALMEIDA; VARGAS, 2017). Um exemplo comum é a construção de estradas dentro das unidades de conservação, que, além de fragmentar o habitat, também pode intensificar o desmatamento (FERREIRA; VENTICINQUE; ALMEIDA, 2005).

Conforme Rocco; Kataoka; Suriani-Affonso (2023), cada ser humano possui uma maneira única de se expressar, e ao optar pelo uso de fotografias, é possível minimizar adversidades como línguas, crenças e culturas. As fotografias têm a capacidade de contextualizar, sensibilizar e provocar reflexões sobre diversos problemas socioambientais. Elas não apenas abordam esses problemas como fenômenos naturais, mas também elucidam os aspectos sociais, políticos, históricos e culturais que os causaram (ROCCO; KATAOKA; SURIANI-AFFONSO, 2023). Dessa forma, as

fotografias servem como ferramentas de comunicação, podendo ser utilizada em ações de educação ambiental, promovendo a compreensão profunda e abrangente sobre as questões que afetam nosso planeta.

A preservação da flora é outro tema que pode ser abordado nas atividades de educação ambiental (QUADRO 3). As atividades que envolvem a flora são importantes para conscientizar as pessoas sobre a importância das plantas na manutenção do equilíbrio ecológico. Ao abordar a relevância da flora em atividades de educação ambiental, também é possível incentivar práticas sustentáveis, como o reflorestamento, a conservação de áreas verdes e o controle de espécies invasoras. A fotografia pode ser usada em campanhas de conscientização, exposições, publicações e mídias digitais, conectando as pessoas às causas ambientais, incentivando ações para proteger o meio ambiente.

Quadro 3 – Descrição da importância das plantas, FLONA, Rio Grande do Sul, Brasil.

PLANTAS
Bracatinga
<p>O fenômeno conhecido como timidez das copas é observado entre árvores de bracatinga (<i>Mimosa scabrella</i>), causando um efeito visual muito interessante e bonito (FIGURA 5). É possível notar que os ramos superiores das árvores não se encostam, fazendo com que a formação do dossel lembre meandros de um rio.</p> <p>Figura 5 – Timidez das copas entre árvores de bracatinga, FLONA, Rio Grande do Sul, Brasil.</p>  <p style="text-align: center;">Fonte: Fantinel (2021).</p> <p>O atrito entre os galhos das árvores, especialmente quando são da mesma espécie, pode causar danos nos tecidos vegetais, prejudicando muitas vezes no crescimento saudável das árvores. Por esse motivo, as árvores tendem a manter um espaço entre suas copas, minimizando danos nos tecidos, o que poderiam limitar seu crescimento (HAJEK; SEIDEL; LEUSCHNER, 2015). Farrior <i>et al.</i> (2016) destacam que a entrada de energia luminosa pelos espaços entre as copas é importante para evitar doenças e conter a propagação de insetos fitófagos.</p> <p>Quando utilizado a fotografia em atividades de educação ambiental é possível demonstrar como os elementos e os fenômenos do meio ambiente estão interconectados. As copas dessas árvores mantêm um espaço entre si para evitar danos, mostrando como os diferentes componentes do ecossistema também precisam de espaço e respeito mútuo para prosperar. Ademais, pode ainda ser usada como uma metáfora, demonstrando a importância da cooperação e harmonia na comunidade. Intrínseco à sua natureza, a fotografia é algo único, capaz de expressar o inexprimível, construindo um modelo de pensamento visual (ROLDÁN; MARIN, 2012).</p>
Outras plantas

As bromélias possuem características distintas devido à sua capacidade de acumular água em suas bases foliares. Para Cavalcante *et al.* (2022), estes ambientes funcionam como pequenos mundos dentro de uma simples bacia foliar, onde o acúmulo de água e matéria orgânica faz com que outros seres vivos se estabeleçam ali. Além de ornamentais, as bromélias possuem habitats dinâmicos que revelam a complexidade e interconexão da vida em escalas muitas vezes microscópicas. A Figura 6a mostra a interação harmoniosa das bromélias com os líquens.

A Figura 6b é uma fotografia com um ângulo de visão mais aberto, em que é mostrado uma floresta próxima à cascata com diferentes espécies e formatos. A formação florestal próxima aos cursos d'água é essencial, visto que auxilia na regulação da vazão e qualidade da água (RAMIÃO; CÁSSIO; PASCOAL, 2020). Essa vegetação também funciona como filtro natural, ajudando a evitar a erosão do solo e a sedimentação na água. Além disso, as raízes das árvores e de outras plantas previnem deslizamentos e contribuem para a retenção de água no subsolo.

Figura 6a - Simbiose mutualística entre líquens e as bromélias. Figura 6b - Cascata Bolo de Noiva e a biodiversidade em seu entorno, FLONA, Rio Grande do Sul, Brasil.



Fonte: Fantinel (2021).

A biodiversidade é essencial para a manutenção do equilíbrio ecológico e a sua perda pode ter consequências irreparáveis para a natureza. A destruição e fragmentação dos habitats, poluição ambiental, introdução de espécies exóticas, exploração excessiva dos recursos naturais, caça descontrolada, desmatamento, pastoreio excessivo e a propagação de doenças são algumas das principais ameaças à biodiversidade (VERMA; SRIVASTAVA; NAHATKAR, 2021). Esses fatores contribuem para a redução da diversidade biológica, afetando a resiliência dos ecossistemas e a capacidade de adaptação das espécies às mudanças ambientais. Proteger e conservar a biodiversidade é, portanto, essencial para garantir a sustentabilidade e a saúde dos ecossistemas no planeta.

No contexto da conservação da biodiversidade, o uso de fotografias desempenha um papel significativo. As fotografias geradas por meio das lentes de uma câmera são uma forma documental e de expressão visual que podem ser utilizadas como ferramentas na educação ambiental, ajudando na conscientização sobre a importância da biodiversidade e as ameaças que ela enfrenta. Além disso, fotografias detalhadas podem auxiliar na identificação e monitoramento de espécies, especialmente aquelas que estão ameaçadas de extinção.

Na complexa intersecção de elementos e linguagens que constituem o ser, os saberes e processos educacionais devem estar atentos às necessidades das pessoas, promovendo mais vivência e experimentação, o que pode ser trabalhado por meio da arte

e da fotografia (HOFSTATTER; OLIVEIRA, 2015). Dessa forma, a fotografia abre espaço para a expressão da subjetividade das pessoas e sua forma única de perceber e interpretar o mundo ao seu redor. O uso da fotografia na educação ambiental estimula a imaginação e cria meios de troca de experiências e perspectivas sobre a conservação do meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fotografia é uma janela para o mundo, definida apenas pelo enquadramento que decidimos fotografar. É por meio dela que podemos capturar e compartilhar momentos, perspectivas e emoções que moldam nossa compreensão da realidade. Cada fotografia é um recorte do infinito, uma escolha deliberada do que incluir e o que deixar de fora, refletindo não apenas a cena capturada, mas também a visão, os sentimentos e a interpretação de quem a tirou naquele momento.

Nesse trabalho as fotografias foram selecionadas com o propósito específico de representar visualmente os elementos característicos dos eixos temáticos: fungos, aves e plantas. No eixo dos fungos, as fotografias destacam a diversidade e a beleza desses organismos, capturando detalhes como texturas, cores e formas. Nas fotografias das aves, as imagens retratam a variedade das espécies presente na FLONA e os diferentes comportamentos e contribuições para a flora local. Já no eixo das plantas, as fotografias ilustram a riqueza botânica do ambiente, os comportamentos curiosos das árvores e até como elas protegem os recursos hídricos.

A fotografia vai além da simples documentação, pois ela se torna uma ferramenta essencial para contar histórias, expressar ideias e provocar reflexões. Ela pode revelar detalhes que passam despercebidos no cotidiano, congelar instantes efêmeros e criar conexões emocionais profundas no observador. Sendo assim, a fotografia pode ser utilizada como um recurso didático na educação ambiental devido ao seu caráter expressivo e à sua capacidade de dar forma ao indefinido, permitindo que, posteriormente, esse conteúdo seja analisado e ressignificado. As fotografias selecionadas neste trabalho podem ser utilizadas por meio de exposições interativas e *workshops*. Assim, as fotografias podem contribuir de forma substancial para o processo de ensino-aprendizagem, tanto de estudantes da educação formal, quanto da comunidade em geral, auxiliando na construção da conscientização ambiental.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. S.; VARGAS, A. B. Bases para a gestão da biodiversidade e o papel do gestor ambiental. **Revista Diversidade e Gestão**, v. 1, n. 1, p. 10-32, 2017.

BARROS, C.; PAULINO, W. **Ciências: Os seres vivos**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2010.

BERGER, L. The authentic amateur and the democracy of collecting photographs. **Photography and Culture**, v. 2, n. 1, p. 31-50, 2009. DOI: <https://doi.org/10.2752/175145209X419390>

BORCHARDT, G. C. **Educação ambiental com animais silvestres: uso de fotografia como recurso sensibilizador**. 2022. 39 f. Monografia (Graduação em Ciência Biológicas), Instituto Federal do Espírito Santo, Santa Teresa, 2022.

BORGES, M, D.; ARANHA, J. M.; SABINO, J. A fotografia de natureza como instrumento para a educação ambiental. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 1, p. 149-161, 2010.

CAVALCANTE, B. P. et al. As bromélias como instrumento de sensibilização ambiental e aprendizagem em ciências. **Revista Macambira**, v. 6, n. 1, p. e061001-e061001, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35642/rm.v6i1.620>

CAVALCANTE, J. S. et al. fotografia como ferramenta no ensino de ecologia. **Anais...IV Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. SINECT**, 4, 2014, Ponta Grossa, 2014.

DOS SANTOS, R. A.; CARVALHO, F. D. **A observação de aves como ferramenta para educação ambiental**. p. 1-35, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/316437484_A_observacao_de_aves_como_ferramenta_para_educacao_ambiental>. Acesso em: 15 de maio de 2024.

EMBRAPA. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. **Produção de cogumelos por meio de tecnologia chinesa modificada: biotecnologia e aplicações na agricultura e na saúde**/Arailde Fontes Urben, editora técnica. 3. ed. rev. e ampl. Brasília, DF: Embrapa, 2017, 247 p.

FARRIOR, C. E. et al. Dominance of the suppressed: power-law size structure in tropical forests. **Science**, v. 351, n. 6269, p. 155-157, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.aad0592>

FARNSWORTH, B. E. Conservation photography as environmental education: focus on the pedagogues. **Environmental Education Research**, v.17, n.6, p. 769-787, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.618627>

FERREIRA, F. N.; HIDALGO, R. DE FREITAS, J. V. O Ato fotográfico na educação ambiental: uma experiência na rede pública de educação infantil de Joinville (SC). **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, v. 23, n. 2, p. 244-259, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v23i2.8438>

FERREIRA, L.V.; VENTICINQUE, E.; ALMEIDA, S. O desmatamento na Amazônia e a importância das áreas protegidas. **Estudos Avançados**, v. 19, p. 157-166, 2005.

FIGUEIREDO, C. G. A fotografia como fonte de informação e conhecimento no Brasil. **Revista Educação Continuada**, v. 3, n. 2, p. 33-40, 2021.

FIGUEIREDO, M. B.; CARVALHO JUNIO, A. A.; COUTINHO, L. N. Amanita muscaria-cogumelo de aparência atrativa, mas tóxico. n. 41, 2006. Disponível em: <<http://www.biologico.sp.gov.br/publicacoes/comunicados-documentos-tecnicos/comunicados-tecnicos/amanita-muscaria---cogumelo-de-aparencia-atrativa-mas-toxico>>. Acesso em: 12 de jun. de 2024.

FRANCISCO, M. R, GALETTI, M. Frugivoria e dispersão de sementes em *Rapanea lancifolia* (Myrsinaceae) por aves numa área de cerrado do Estado de São Paulo, sudeste do Brasil. **Ararajuba**. v. 9, n. 1, p. 13-19, 2001.

FREISLEBEN, A. P. **A fotografia como recurso didático na educação ambiental**. 232 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão –Paraná. 2013.

GONDIM, M. J. C. Dispersão de sementes de *Trichilia* spp. (Meliaceae) por aves em um fragmento de mata mesófila semidecídua, Rio Claro, SP, Brasil. **Ararajuba**, v. 9, p. 101-112, 2001.

GOVEIA, L. A. M.; GOVEIA, A. P. M. DA FONSSECA. Educação Ambiental e fotografia às margens do rio Ururaí em Campos dos Goytacazes (RJ). **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 17, n. 4, p. 446-461, 2022.

GUIDO, L. F. E.; BRUZZO, C. O uso de imagens nas aulas de ciências naturais. **Em Extensão**, Uberlândia, v.7, p. 43-54. 2008.

GUIMARÃES, L. B.; PREVE, A. M. H. **Fotografias de deslocamento no ambiente: fugas em uma prática educativa**. In: IX ANPED-SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul: UCS, 2012. v. 1. p. 1-12.

GUERTA, R. S. et al. Bird frugivory and seed germination of *Myrsine umbellata* and *Myrsine lancifolia* (Myrsinaceae) seeds in a cerrado fragment in southeastern Brazil. **Biota Neotropica**, v. 11, p. 59-65, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1676-06032011000400005>

HAJEK, P.; SEIDEL, D.; LEUSCHNER, C. Mechanical abrasion, and not competition for light, is the dominant canopy interaction in a temperate mixed forest. *Forest Ecology and Management*, v. 348, p. 108-116, 2015. DOI: 10.1016/j.foreco.2015.03.019

HOFSTATTER, L. J. V.; OLIVEIRA, H. T. Olhares perceptivos: usos e sentidos da fotografia na educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 10, n. 2, p. 91-108, 2015. DOI: <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol10.n2.p91-108>

ICMB. **Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade**. 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/icmbio/pt-br/assuntos/biodiversidade/unidade-de-conservacao/unidades-de-biomas/mata-atlantica/lista-de-ucs/flona-de-sao-francisco-de-paula/informacoes-sobre-visitacao-flona-de-sao-francisco-de-paula>>. Acesso em: 15 de maio de 2024.

JUSTO, J. S.; VASCONCELOS, M. Sérgio. Pensando a fotografia na pesquisa qualitativa em psicologia. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 760-774, 2009.

MENEGAZZO, R. F. Percepção ambiental por meio da fotografia: ferramenta de Educação Ambiental para além dos muros da escola. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 13, n. 4, p. 298–312, 2018. DOI: <https://doi.org/10.34024/revbea.2018.v13.2511>

MORAIS, F. M. R. **Educação e fotografia. Contribuições à percepção de problemas ambientais**. 2004. 309 f. Dissertação (Mestrado em Recursos Florestais), Universidade de São Paulo - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Piracicaba, 2004.

MENQ, W. **Caracará (*Caracara plancus*) - Aves de Rapina Brasil**. Disponível em: <http://www.avesderapinabrasil.com/caracara_plancus.htm>. Acesso em: 15 de maio de 2024.

OLIVEIRA, M. D. et al. **Fotografia e Educação Ambiental: o uso de imagens em práticas pedagógicas multidisciplinares**. In: Seminário Gepráxis. Vitória da Conquista-Bahia, v. 6, n. 6, p. 2770-2782, 2017.

OLIVEIRA, M. F. S de et al. Fotografia e Educação Ambiental: o uso de imagens em práticas pedagógicas multidisciplinares. **Anais...VI Seminário Nacional e II Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**. Vitória da Conquista-Bahia, v. 6, n. 6, p. 2770-2782, 2017.

OHKAWARA, K.; KIMURA, K.; SATOH, F. How many seeds can birds disperse?: Determining the pattern of seed deposition by frugivorous birds. *Acta Oecologica*, v. 121, p. 103958, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actao.2023.103958>

RADLEY, A. Image and imagination. In: **A Handbook of Visual Methods in Psychology**. London: Routledge, 2020. p. 41-53. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351032063>

RAMIÃO, J. P.; CÁSSIO, F.; PASCOAL, C. Riparian land use and stream habitat regulate water quality. **Limnologia**, v. 82, p. 125762, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.limno.2020.125762>

REFLORA. Flora e Funga do Brasil. Disponível em: <<https://reflora.jbrj.gov.br/reflora/listaBrasil/ConsultaPublicaUC/ResultadoDaConsultaNovaConsulta.do#CondicaoTaxonCP>>. Acesso em: 15 de maio de 2024.

ROCCO, N. E. DE; KATAOKA, A. M.; SURIANI-AFFONSO, A. L. Investigação sobre o uso de imagens em pesquisas brasileiras de Educação Ambiental. **Revista Valore**, v. 8, p. 8004, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22408/reva8020231135e-8004>

ROLDÁN, J.; MARIN, R Las Metodologías Artísticas de Investigación basadas en la fotografía. In: **Metodologías artísticas de investigación en educación**. Archidona, España: Aljibe, 2012.

SEELIG, M. I. Advocating environmental issues beyond photography. **Qualitative Research Reports in Communication**, v. 16, n. 1, p. 46-55, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/17459435.2015.1086420>

SIBBR. **Sistema de Informação sobre a Biodiversidade Brasileira**. Disponível em: <<https://sibbr.gov.br/page/o-que-sibbr.html>>. Acessado em: 15 de maio de 2024.

SICK, H. **Ornitologia Brasileira**. 2. ed. Nova Fronteira, Rio de Janeiro. 1997.

SILVA, T. H. DE C. Educação ambiental e geografia via fotografia: uma experiência de metodologia ativa. **Metodologias e Aprendizado**, v. 5, p. 219-224, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21166/metapre.v5i.2757>

SILVEIRA, L. S; ALVES, J. V. O uso da fotografia na educação ambiental: tecendo considerações. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v.3, n. 2, p. 125-146, 2008. DOI: <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol3.n2.p125-146>

TRISTÃO, M.; NOGUEIRA, V. **Educação ambiental e suas relações com o universo da fotografia**. In: SATO M. (Org.) Eco-Arte para o reencantamento do mundo. São Carlos: RiMA-FAPEMAT, p. 108-115, 2011.

VISSOTO, M.; VIZENTIN-BUGONI, J.; BONNET, O.; GOMES, G.; DIAS, R. Avian frugivory rates at an abundant tree species are constant throughout the day and slightly influenced by weather conditions. **Journal of Ornithology**, v. 160, p. 655-663, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10336-019-01663-w>

VERMA, A.; SRIVASTAVA, P.; NAHATKA. S. B. Environmental Development and Biodiversity Conservation – Civilization Credentials of Civilization. **International Journal of Humanities and Social Science Invention**, v. 10, p.11-13, 2021.

VOŘÍŠKOVÁ, J.; BALDRIAN, P. Fungal community on decomposing leaf litter undergoes rapid successional changes. **The ISME journal**, v. 7, n. 3, p. 477-486, 2013.

WIKIAVES. **Enciclopédia das Aves do Brasil**. Disponível em: <https://www.wikiaves.com.br/>. Acesso em: 15 de maio de 2024.

WIKIAVES. **Gralha azul**. 2024. Disponível em: <https://www.wikiaves.com.br/wiki/gralha-azul>. Acesso em 15 de maio de 2024.

WIKIAVES. **Sanhaço-frade**. 2024. Disponível em: <https://www.wikiaves.com.br/wiki/sanhaco-frade>. Acesso em 15 de maio de 2024.

O TRABALHO NA AGRICULTURA FAMILIAR FRENTE À FORMAÇÃO ESCOLAR NA INFÂNCIA

Diego Rodrigues Gomes

Resumo: Este estudo visa investigar se a prática do trabalho na agricultura familiar incide adversamente sobre a formação escolar na infância. Enfocando a agricultura familiar como temática central, foram coletados dados por meio de uma entrevista realizada com nove famílias. Partindo da suposição de que o envolvimento da criança nas atividades da agricultura familiar representa um componente educativo e, portanto, é favorável ao seu desenvolvimento e à preservação da identidade cultural rural. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, descritiva, qualitativa e de campo, na Comunidade Serra do Sol em Presidente Figueiredo-AM, onde a análise das respostas dos moradores levou-nos a concluir que a maioria dos entrevistados acredita que a prática do trabalho exercida pela criança na agricultura familiar não é prejudicial à sua formação escolar. Ressalta-se a singularidade da agricultura familiar na Comunidade Serra do Sol, que se caracteriza por uma organização própria de trabalho e apesar de alguns entrevistados expressarem insatisfação e desgaste em relação às atividades agrícolas, muitas vezes devido à ausência de mecanização, é importante destacar que tais depoimentos não invalidam o valor educativo inerente ao trabalho familiar. A fundamentação teórica foi embasada em obras de autores de renome, incluindo Chayanov (1966), García e Heredia (1971), Enguita (1989), Marx (1956, 1975), entre outros. Ao longo dos resultados é mostrado que o envolvimento de crianças nesse tipo de trabalho, não necessariamente compromete a sua educação formal, tendo sido evidenciado tanto a complexidade quanto os benefícios intrínsecos para a vida na agricultura familiar.

Palavras-chave: Formação escolar. Agricultura familiar. Trabalho. Infância.

D. R. GOMES. Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFOPA - Campus Santarém-PA. E-mail: diego.rodrigues.ufopa@hotmail.com

© Este trabalho integra a obra: “Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho visa compreender a concepção dos responsáveis familiares acerca da participação da criança dentro da agricultura familiar, sobre o malefício ou benefício que esse tipo de trabalho trará à criança em relação a sua formação escolar. Para isso, nos baseamos nos seguintes autores, Chayanov (1966), García e Heredia (1971), Enguita (1989), Marx (1956, 1975), entre outros.

Neste contexto, é pertinente enfatizar que o labor agrícola não se limita meramente a uma função econômica na produção de excedentes comercializáveis e na subsistência familiar. Pelo contrário, nossas investigações sugerem que o trabalho na agricultura familiar configura um estilo de vida distinto, no qual o labor assume uma identidade cultural intrínseca, cuja preservação é de suma importância. Observamos que o trabalho na agricultura familiar desempenha um papel significativo no processo de socialização das crianças rurais, não se restringindo simplesmente à obtenção de recursos para as famílias, mas também servindo como meio de transmissão de conhecimentos e de perpetuação das raízes culturais das gerações anteriores.

Conhecer a criança e compreender como se dão suas relações na família, no trabalho, no lazer, possibilita levantar questões acerca de suas relações no interior da escola. No entanto, apesar da educação oferecida pelas escolas do meio rural não ser a mesma que é oferecida pelas famílias, Chayanov (1966) afirma que “uma das categorias importantes para o entendimento da economia camponesa é a unidade de trabalho familiar”.

Para muitos, com os quais concordamos, seja por influência da mídia, de ONGs, ou de instituições oficiais, a prática do trabalho assalariado desenvolvida pela criança é prejudicial a sua formação escolar. Sendo assim, entendemos que é preciso distinguir o trabalho assalariado urbano com o trabalho na agricultura familiar.

É considerado trabalho assalariado toda atividade voltada pela troca da força de trabalho por salário, ou ainda, a materialização da força de trabalho em mercadorias. Enquanto, no trabalho familiar predomina o cultivo da terra por pequenos agricultores e suas jornadas de trabalho não visam como produtos finais mercadorias, contudo, o resultado do esforço coletivo concentra-se em gerar subsídios para a sobrevivência no cotidiano. Para tanto, pesquisamos junto à Comunidade Serra do Sol localizada no meio rural de Presidente Figueiredo, através de um questionário contendo cinco questões. Com base nos dados coletados, é possível inferir que a participação da criança nas atividades laborais familiares não acarreta prejuízos cognitivos em sua experiência educacional.

O trabalho é constituído a partir de uma metodologia de teor dedutivo, que parte de um contexto generalista para uma abordagem específica, afim, de dar um entendimento singularizado sobre o tema em questão. A população da pesquisa foi composta por crianças na faixa etária entre 6 e 12 anos de idade. A realização da pesquisa ocorreu com os residentes da comunidade Serra do Sol, o método de coleta de dados aconteceu a partir da realização de uma entrevista semiestrutura representada a partir de um questionário composto por cinco questões, caracterizando-se assim como uma pesquisa-ação. No decorrer desse trabalho são apresentados textos de fundamentação junto à transcrição dessas entrevistas, relacionando as mesmas com o objeto de estudo que é aqui apresentado.

TRABALHO FAMILIAR E A ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO CAMPO

O trabalho familiar tem sua produção baseada em nível de parentesco. Dessa forma, o trabalhador do campo ocupa sempre uma dupla identidade dentro do seu contexto social: de consumidor e o de responsável pelo processo de produção, ou seja, no roçado a família ocupa o papel de unidade de produção e na sua subsistência representa a unidade de consumo.

Essa relação, conforme Garcia e Heredia (1971, p.10), “refere-se ao fato do número de membros e a composição da ‘unidade de trabalho’ serem articuladas por fora das exigências diretas do processo de produção, ou seja, serem dados a priori ao nível de parentesco”.

No contexto do campo o trabalho assalariado é encontrado apenas nos setores secundários. Para Garcia e Heredia (1971, p.11):

A quantidade de terra que trabalham é sempre inferior ao potencial de trabalho de suas famílias. A grosso modo, podemos demarcá-los por controlarem terras de menos de 10ha. Segundo classificação comum no Brasil, nos meios técnicos e administrativos, seriam “minifundiários”.

No campo a unidade de residência representa a família elementar e basicamente essa família se constitui no modelo patriarcal, onde o pai é uma espécie de chefe. Apesar da figura do pai assumir a autoridade maior dentro da casa, cabe a cada membro da família elementar trabalhar dentro de suas possibilidades em prol do roçado familiar, pois esse roçado é responsável por suprir as necessidades básicas de toda casa.

Com a renda final do roçado familiar nenhum membro da família receberá recursos extras pelo seu trabalho e apesar desses produtos fazerem parte de uma ação coletiva, só há divisões dos produtos entre os membros no momento da alimentação. É de suma importância ressaltar que são retirados e armazenados os meios necessários para continuar o processo de produção do campo e esse processo de armazenamento é elaborado pelo pai.

As decisões tomadas sobre os produtos que serão plantados, as formas de trabalho que serão utilizadas, as ferramentas que estarão em uso, as terras demarcadas para o plantio, o ritmo que será utilizado nos roçados familiares, também ficam sobre a responsabilidade do pai. Entretanto, pode existir outro tipo de roçado e este é denominado roçado individual.

No roçado individual são utilizadas as mesmas técnicas e os mesmos produtos plantados no roçado familiar. Todavia, o roçado individual visa atender a necessidade particular de cada membro e normalmente esses membros são os filhos dos agricultores.

Mesmo nos casos onde haja duplo modelo de roçado (familiar e individual) dentro de uma única família, a predominância de tempo de trabalho semanal deverá ser sempre maior no roçado familiar, por significar a garantia do sustento básico de toda família.

Apesar de o roçado individual ter como base o suprimento de necessidades particulares como comprar roupas, calçados, eletrodomésticos, cosméticos, livros, entre outros, caso a família passe por alguma situação inesperada em relação à falta de recursos financeiros, o roçado individual servirá ao bem coletivo.

Mesmo em necessidades extremas da família, essa apropriação do coletivo em relação ao roçado individual só acontecerá com a autorização do pai e com apropriação do roçado o patriarca assume uma dívida com seu filho, que a partir do equilíbrio financeiro da família o pai deverá repor ao filho cada recurso utilizado. Dessa forma, segundo Garcia e Heredia (1971, p. 14) “preserva-se então a finalidade com que é praticado o roçado individual, mas mantém-se a solidariedade familiar nos momentos de “precisão”, e o roçado individual volta a ser realizado no ciclo de produção seguinte”.

No campo alguns animais são de propriedade familiar (responsabilidade do pai) e outros de propriedades individuais (responsabilidade de outros membros). É comum o gado fazer parte do domínio da família, por representar dentre os animais de criação o mais valorizado. Da mesma maneira é normal encontrarmos galinhas, cabras, porcos, patos e perus nos cuidados de outros membros individuais. Cabe esclarecer que essas predominâncias não se fixam como uma regra camponesa imutável. Em certas situações, o gado também poderá fazer parte de propriedades individuais e normalmente isso acontece quando o camponês está em fase de preparação para o casamento.

Pode-se perceber também que no campo as criações de certos animais são realizadas por relação de gênero, onde, cabras, galinhas, patos e perus, são considerados atividades de caráter feminino. Enquanto, o cuidado com o gado e com os animais usados como força de trabalho e transporte (cavalos, burros e jumentos) se estabelece como trabalho de modo masculino e o pai por sua vez é o administrador desses animais.

Há no roçado uma nítida distinção do que é atividade feminina e masculina. São atividades classificadas como masculinas: mexer a farinha em cima do forno, cortar madeira, cavar roça, cortar capim para os animais. Enquanto, para as mulheres cabe limpar o mato, plantar e semear por serem atividades ditadas como mais leves.

O trabalho pesado no roçado também poderá ser exercido pela mulher, no entanto, é comum que elas exerçam funções diferenciadas. Garcia e Heredia (1971, p. 18) definem que o trabalho pesado “seria aquele que está referido ao roçado, isto é, que visa prover a subsistência do grupo nos aspectos, socialmente reconhecidos, como fundamentais”. Porém, caso haja alguma necessidade de força de trabalho no roçado, a mulher se vê na condição de praticar as mesmas funções do homem, mas a escolha de exercer a mesma atividade do homem é uma decisão particularmente tomada pela própria mulher.

Permanece sob a incumbência da esposa a responsabilidade pela manutenção do lar, englobando uma série de tarefas que envolvem a limpeza do ambiente, preparação de refeições, cuidados com as crianças, entre outras atividades, como varrer o quintal, lavar roupas, buscar água, carregar lenha, entre outras. É evidente que a compreensão do conceito de trabalho pesado transcende a mera consideração da quantidade de esforço físico empregado em cada atividade, pois mesmo atividades tradicionalmente associadas ao feminino, como o transporte de água e lenha, demandam considerável esforço físico. Por outro lado, tarefas atribuídas ao universo masculino, como a venda de produtos na feira e a realização de compras, geralmente requerem um menor dispêndio de energia em comparação ao transporte de lenha e água.

Visivelmente o termo trabalho pesado está fortemente ligado ao roçado familiar e refere-se ao fato de garantir a subsistência do coletivo. Significa suprir as necessidades básicas da família, ou seja, de suprir as necessidades da moradia. Isso mostra que as atividades de maior valor são aquelas ligadas diretamente ao sustento da família. Então, já que a casa é o espaço utilizado para o consumo do que foi produzido no campo, tornam as atividades desenvolvidas em torno do seu território menos valorizadas, por representar o local de queima do que foi produzido na roça.

Nas atividades voltadas para a subsistência familiar todos os membros da família possuem parcelas de contribuições no roçado. Para Martins (1991, p. 61-62) “o trabalho é missão, e missão familiar. A família se mantém através do trabalho de todos os seus membros, independentemente da idade. (...) primado do trabalho é, na verdade, o primado da família. O trabalho reproduz a família”.

Portanto, o trabalho exercido pela criança na agricultura familiar não pode ser considerado danoso à sua formação escolar e Pereira (1995) aponta que “quando a legislação condena o trabalho infantil, não está se referindo às atividades do dia-a-dia junto ao seu grupo familiar”. Entende-se dessa forma, que o trabalho familiar não representa ameaças para o processo de formação da criança do campo, por não se tratar da troca da força de trabalho da criança por dinheiro. Cabe relatar que na agricultura familiar o produto final não está desvinculado do trabalhador camponês, logo, o trabalho não tem a finalidade de gerar mercadorias e esse modelo de trabalho não representa unicamente para a criança a forma necessária de gerar a subsistência da família, mas também, a consistência de um modo de vida particular e fundamental para sua inserção enquanto membro integrante de uma sociedade camponesa.

No contexto resgatado acima, o trabalho na agricultura familiar é diferente do trabalho no meio urbano, no sentido, de ser uma condição histórica na agricultura familiar. Nele, não há

separação entre o meio de produção e a força de produção, assim, nem mesmo o trabalhador é apartado da decisão sobre o processo de produção. Neste sentido, o trabalho passa a ser formador e continuador da cultura familiar, podendo operar como referência para percebermos a alienação que o trabalho do meio urbano representa ao trabalhador.

DO TRABALHO COLETIVO AO TRABALHO ASSALARIADO: UM RESGATE HISTÓRICO

As mudanças ocorridas em relação às funções originais do trabalho, de suas características e principalmente de seus valores no cotidiano das pessoas, percorreram uma longa jornada que, para Enguita (1989, p.6), “vai desde a produção para a subsistência até o trabalho assalariado na sociedade industrial”.

Essas duas categorias de trabalho (familiar/subsistência e assalariado/industrial) ocupam plataformas diferentes dentro da história da humanidade. Na categoria do trabalho familiar a finalidade discorre em produzir o necessário para a subsistência da família e de modo coletivo. Nesse sentido, o trabalhador toma as devidas decisões sobre todo o processo de produção do plantio à colheita e, conforme Enguita, (1989, p.8) nesse modelo de sociedade “um mesmo espaço serve para o desenvolvimento da vida familiar, para as atividades de consumo e ócio e para as funções produtivas”.

Segundo este autor:

Mesmo na produção agrícola para o mercado ou na produção artesanal, embora o trabalhador tenha perdido já, parcialmente, o controle sobre seu produto, continua sendo dono e senhor do processo. As técnicas e instrumentos do camponês continuam sendo simples e - exceto a terra - de fácil acesso. (ENGUIITA, 1989, p.8)

No trabalho familiar os camponeses controlam sua jornada de trabalho, encurtando ou prolongando o tempo de trabalho, podem ainda acelerar ou cadenciar o ritmo, além de definirem o período que passarão em cada atividade. O camponês é o proprietário e o controlador do tempo, enquanto os trabalhadores assalariados não possuem autonomia em decidir o produto a ser trabalhado, nem mesmo sobre o processo de sua produção, porventura, ainda enfrentam a distância entre o local de produção e sua moradia.

Enguita (1989, p.8) expõe que o espaço destinado à produção encontra-se “separado por uma grande distância do lugar de residência, separação física que exige, reflete e reforça a separação temporal entre trabalho e ócio”. Dessa forma, o trabalho é posto como um fardo pesado aos trabalhadores assalariados e o trabalho torna-se sinônimo de desprazer e insatisfação.

Para Marx trabalho é uma atividade exclusiva do ser humano e por esse motivo deve assumir uma identidade construtiva para as pessoas.

Concebemos o trabalho sob uma forma que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações que recordam ao do tecedor, e uma abelha envergonharia, pela construção dos favos de sua colméia, mais de um mestre pedreiro. Mas o que distingue vantajosamente o pior mestre pedreiro da melhor abelha é que o primeiro projetou a colméia em sua cabeça antes de construí-la na cera. Ao consumir-se o processo de trabalho surge um resultado que antes de seu começo já existia na imaginação do operário, ou seja, idealmente. O operário não apenas efetua uma mudança de forma do natural; no natural, ao mesmo tempo, efetiva seu próprio objetivo que ele sabe que determina, como uma lei, o modo e a forma de seu agir e ao qual tem que subordinar sua vontade (MARX, 1975, p. 216).

O trabalho feito em prol da subsistência familiar vivenciou na idade média um longo período de lutas, no qual as famílias camponesas se viam na condição de deixar parte de seus produtos ou de sua força de trabalho nas mãos das autoridades. Porém, mesmo que essas lideranças políticas pudessem usufruir do fruto do suor do camponês, não foi possível modificarem o modelo de produção de subsistência que era estabelecido. Enguita (1989, p. 12-13) discorre sobre o tema:

As famílias ou as aldeias dos impérios fluviais, ou os camponeses da época feudal, tinham que entregar parte de seu produto ou de seu trabalho a seus imperadores ou senhores, mas continuavam vivendo fundamentalmente em uma economia de subsistência, regida pela lógica da produção doméstica, embora submetida à pressão de ter que produzir um excedente expropriável. Podemos afirmar que as grandes formações econômicas pré-capitalistas, salvo as baseadas de maneira generalizada na escravidão, eram compostas, na realidade, por imensas redes de economias domésticas sobre as quais se elevavam superestruturas políticas que se apropriavam do mais-produto. Essas estruturas políticas podiam aumentar sua pressão, mas não foram capazes de romper a lógica da produção para o uso, imperante nas unidades de economia doméstica, nem de transformar substancialmente os processos de trabalho correspondente.

O surgimento da agricultura voltada para o comércio tem sua origem fixada na agricultura de subsistência e esse aparecimento da agricultura comercial se dá basicamente em razão do desenvolvimento da divisão do trabalho, ou seja, na especialização comercial de produtos com demandas elevadas e que mais pudessem gerar lucros aos agricultores. Para Enguita “rompe-se a relação direta entre a produção e as necessidades. Já não se produz para o uso e consumo, mas para a troca” (1989, p.13).

Com essa relação de troca, ou em outras palavras, o trabalho assalariado não fugirá dos enlances exploratórios do capitalismo e Enguita (1989, p.14) refuta esse pensamento ao ressaltar a estratégia utilizada pelos donos das indústrias, “o capitalista pode forçar o produtor a trabalhar mais através do abaixamento dos preços, mas ainda não é dono e senhor de seu trabalho”.

Para o capital é possível, por exemplo, explorar o trabalho de um camponês com a mesma ou maior intensidade que o de um operário desde que seja capaz de organizar como mercado de vendedores o das sementes e dos adubos e de outros meios de produção e como mercado de compradores o dos produtos agrários, isto é, de monopolizar ou oligopolizar um e outro.(...) Em lugar de pagar a reprodução da força de trabalho através dos salários, paga-se através dos preços de venda dos produtos, mas de forma que, ao estarem controlados estes e os dos insumos, não há escapatória possível para o camponês.(ENGUITA, 1989, p. 13-14)

Com o convertimento da esfera do trabalho de subsistência para o trabalho assalariado foi separada a autonomia do camponês sobre os meios de produção, ou seja, sobre o controle do tempo e do processo de produção. Dessa forma, o capitalismo assume a preponderância de todo o processo de produção, impondo um processo de produção que começa a afastar o camponês da decisão sobre os produtos produzidos e dos meios de produção. Enguita (1989, p.15) observa que o nascente capitalista:

Traz os meios de produção, entrega ao trabalhador seus meios de subsistência em troca de sua força de trabalho e apropria-se do produto final, mas ainda não controla o processo de trabalho em si, que continua sendo realizado, basicamente, como se o trabalhador fosse ainda um elemento independente.

Essa aparente independência do trabalhador camponês perde totalmente as forças com a mudança no processo de produção do campo para a predominância do trabalho assalariado,

pois com a divisão manufatureira do trabalho, o trabalhador assalariado perde o poder de decisão sobre toda etapa de produção.

Com a utilização das máquinas os trabalhadores fabris tiveram que submeter-se ao ritmo industrial de tal forma que não perdessem o tempo e a intensidade estabelecida pelo proprietário da indústria. Nesse contexto, o taylorismo e o fordismo foram essenciais para o desenvolvimento do processo maquinário de modo que:

Frente à divisão manufatureira do trabalho, o taylorismo representa simplesmente uma tentativa de sistematização, codificação e regulação dos processos de trabalho individuais com vistas à maximização do lucro, mas seu método é qualitativamente distinto (ENGUITA, 1989, p.17).

Sobre o fordismo Enguita (1989, p. 17) observa que:

Tal como a maquinaria na divisão manufatureira do trabalho, o fordismo, que representa com relação ao taylorismo a incorporação dos cálculos de movimentos e tempos em um sistema mecânico de ritmo regular e interrupto, supõe a subordinação do trabalhador à máquina, a supressão de sua capacidade de decisão e, ao mesmo tempo, a diminuição drástica dos custos de supervisão.

Ou seja, o trabalho que antes tinha a finalidade de produzir o necessário para o suprimento das famílias, passa agora a priorizar e manter as necessidades do mercado. O trabalhador camponês teve com isso a perda sobre o domínio do processo produtivo. O que se denominavam atividades criativas e livres, converteram-se em atividades maquinais estabelecidas pelos patrões. Portanto, o que passou a predominar já não eram as atividades feitas manualmente, pois o tempo no mercado capitalista significava maiores lucros aos proprietários das fábricas.

Enguita (1989, p. 20-21) descreve a mudança estabelecida do trabalho livre ao trabalho cadenciado e regido por normas, da seguinte forma:

Ao se arrebatar ao trabalhador o controle de seu processo, adquire uma nova dimensão a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e inicia-se o caminho que vai do trabalho complexo e qualificado ao trabalho simples e desqualificado, do trabalho concreto ao abstrato, do artesão orgulhoso de seu saber profissional ao *Jack-of-all trades, master of none*, (homem de todos os ofícios, mas que não domina nenhum). De um lado, as funções de concepção cindem-se e distanciam-se do trabalho da maioria para concentrar-se nas mãos da direção das organizações produtivas; do outro, as tarefas do trabalhador tendem a reduzir-se a funções de execução. É o processo de desqualificação e degradação do trabalho.

Assim, do ponto de vista do capitalista, o trabalho assalariado obteve vantagens frente ao sistema escravocrata por representar menores gastos, conseqüentemente, diminuindo também o tempo de retorno ao investidor, sendo que o retorno com a compra do escravo conforme Enguita (1989, p.23) “(...) suponha imobilizar um capital que apenas ao cabo de um longo período seria recuperado”.

O trabalho escravo para Enguita (1989, p.23) “(...) implicava em elevados custos de captura e transporte”. Um dos fatores que foi determinante pelos industriais optarem pelo trabalho livre em vez do trabalho escravo foram as grandes quantidades de escravos que se encontravam inativos na sociedade, seja pelo fator da idade, acidentes de trabalhos, doenças, mortes, dentre outros motivos. Na fala de Avenel citada por Lengelle (1971, p. 94 – 95) podemos perceber essa relação:

(...) Se comparam as vantagens e inconvenientes dos escravos, cuja reprodução compensa, menos que a de qualquer outro gado, a perda resultante de morte natural, invalidez ou de acidente, e que proporcionavam sempre uma quantidade de trabalho muito menor que a de um trabalhador independente, chegaremos a perguntar-nos se o trabalho escravo não era muito mais caro... que o trabalho livre.

Enguita (1989, p. 24-25) relata ainda que:

A experiência, além disso, também mostrou uma e outra vez que nenhuma forma de trabalho forçado é viável se os trabalhadores permanecem em seu lugar de origem, pois tarde ou cedo dá lugar a revoltas ou, quando menos fugas. Daí a escravidão capitalista da época moderna tomasse a forma de um deslocamento maciço de milhões de trabalhadores de um continente a outro, e que praticamente todas as outras formas de trabalho forçado, e inclusive os contratos de servidão, supusessem o desarraigamento dos trabalhadores em uma ou outra medida, sempre através da distância. Mesmo a escravidão dos negros no Sul dos Estados Unidos e no Caribe deu logo lugar a fugas maciças e ao estabelecimento, com mais ou menos êxito, de numerosas colônias de fugitivos.

A forma que se estabelece a organização do trabalho atualmente gera um nível de excedente de produção superior referente à organização do início das atividades voltadas para o capitalismo. No entanto, esse processo ocupou um bom período de batalhas até se instaurar como sistema dominante e apesar das produtividades alcançarem hoje plataformas nunca antes vivenciadas, grande parte da população assalariada permanece atuando em serviços que não satisfazem sua realização profissional.

Para que houvesse a predominância do capitalismo foi necessário que o trabalho voltado para a subsistência sofresse pressões, tornando o seu mercado fechado ao bem coletivo. Com os preços dos maquinários elevados o camponês não possuía mais condições básicas para investir no seu próprio negócio, portanto, cria-se uma relação de dependência do agricultor ao sistema capitalista. Outro ponto fundamental que somou para a fixação do sistema capitalista foi o próprio crescimento demográfico.

Foi necessário arrancar os camponeses do campo, o que se obteve graças à combinação do crescimento demográfico, da supressão das terras comunais, da ampliação das grandes propriedades em detrimento das pequenas e da capitalização das explorações agrárias, na Europa, e a métodos distintos, mas de objetivos similares, em outros continentes. (ENGUITA, 1989, p. 27)

A forma alienada do trabalho no modo de produção capitalista em nosso cotidiano se deve também pela varrição feita sobre as diferentes culturas, travada por constantes lutas de classes que tiveram a classe dominante como a vencedora. Dessa forma, o trabalho criativo perde sua valorização e em seu lugar ficam as atividades automáticas estabelecidas pelas fábricas. Foi imposta com isso uma política opressora sobre todos aqueles que se negassem a viver fora dos parâmetros impostos pelo Estado e Enguita (1989, p. 29) descreve esse fato “perseguiu-se implacavelmente os pobres, os vagabundos e outros “marginais”, que então não eram tantos, expulsando-os das cidades, internando-os, obrigando-os a trabalhos forçados e submetendo-os a castigos corporais”.

Reproduzir o sistema capitalista para as gerações vindouras, de forma que elas não fossem instruídas a utilizarem de sua força crítica, foi essencial para fixar o sistema capitalista. Mas, como isso foi possível? Ainda que as indústrias usufríssem de estratégias para gerar profissões para as próximas gerações ou ainda utilizassem da força ideológica, nada pôde ser comparada ao poder manipulador que a escola passou a desempenhar.

Portanto, foi necessário investimentos para que isso pudesse acontecer, novas escolas foram inauguradas, as que estavam paradas voltaram a funcionar e seu público alvo foi de início uma grande massa de crianças. Através da escola as crianças desde cedo estavam sendo “educadas” para estarem aptas às necessidades do mercado de trabalho. Em relação ao poder que a educação começa a exercer, Enguita (1989, p.31) afirma que, “se os trabalhadores ocidentais adultos tiverem que ser moralizados e os nativos das colônias civilizados... têm que ser educados”.

Em suma, das considerações acima fundamentadas, sobretudo, em Enguita (1989). Entendemos que o trabalho na agricultura familiar é de caráter oposto ao trabalho industrial urbano e isso se dá pelo fato de o trabalho familiar não priorizar mercadorias como finalidade, mas, a subsistência familiar.

A AGRICULTURA FAMILIAR NA COMUNIDADE DE SERRA DO SOL EM PRESIDENTE FIGUEIRDO-AM

Do ponto de vista da coleta de dados, partimos do interesse de entendermos os valores expostos pelos pais aos seus filhos acerca do trabalho familiar e buscamos analisar uma determinada comunidade que dependesse de forma exclusiva de atividades voltadas para o plantio. Dessa forma, optamos pela Comunidade de Serra do Sol em Presidente Figueiredo-AM.

A Comunidade Serra do Sol está situada no Município de Presidente Figueiredo, no Estado do Amazonas. Composta por nove famílias, totalizando aproximadamente quarenta e oito habitantes, essa comunidade depende exclusivamente da agricultura familiar para sua subsistência. A atividade agrícola é o principal meio de sustento dessas famílias, representando não apenas uma fonte de renda, mas também um elemento central de sua identidade e modo de vida. A relação estreita com a terra e os recursos naturais locais é fundamental para a sobrevivência e o bem-estar dessas famílias, que enfrentam desafios e oportunidades únicos inerentes ao contexto rural amazônico.

Na pesquisa realizada, todos os residentes da comunidade afirmaram de forma unânime que sua sobrevivência está intrinsecamente ligada ao cultivo agrícola. Um dos entrevistados, um pai de família, expressou a realidade enfrentada pela Comunidade Serra do Sol, destacando a importância crucial do manejo da roça para a subsistência diária:

Olha, aqui pra gente, cara, é difícil, né? Porque desde o período da preparação da terra pra gente chegar o começo de plantar, plantar semente no chão, né? Pra plantar até a colheita é um tempo, pra gente aqui, fica, dependendo da cultura chega até um ano e meio pra colheita, né? Então, quer dizer, tem um período muito longo. É, a gente gasta muito e é muito difícil, né? É difícil pra gente porque, esse manejo todo sai caro, né? Se a gente for investir com trabalhador sai muito caro, né? Fica quase, que, se a gente fosse botar em bico de caneta não dava pra gente continuar, né? Mas aí como não têm alternativas, a gente fica levando porque a agricultura pra gente aqui é familiar, então, a gente tem que fazer com o esforço da gente, né? Aí, então, quer dizer que, demora, demora um período, é um investimento que a gente faz, leva um ano e meio, de um ano a um ano e meio pra gente ter retorno.

Um pequeno proprietário de terra relata as etapas que se passam até chegar ao produto final (farinha):

Ah! E aí vem primeiro o roçado, né? Bota o roçado, aí queima e vai lutar, cavar. Cava, planta, pra poder chegar a posição que tá hoje, agora, aí na gareira pronto. Aqui nós só mexe com farinha mesmo, só com mandioca, não mexe com milho, não mexe com arroz, somente com a mandioca (...). Ah! Só esse meu filho mesmo aí e a vez o outro que chega. Tenho seis filhos homem e quando chegam que tá na hora de trabalhar daí eles me ajudam, senão, é só eu com essa velha aí que enfrenta a batalha.

Para Chayanov (1966) a essência do trabalho camponês é alcançar os meios necessários para a subsistência, pois na agricultura familiar não há trabalhos assalariados, porém, seria cabível definir os processos que determinam a estrutura do trabalho doméstico. Para Marx (1956, p.682):

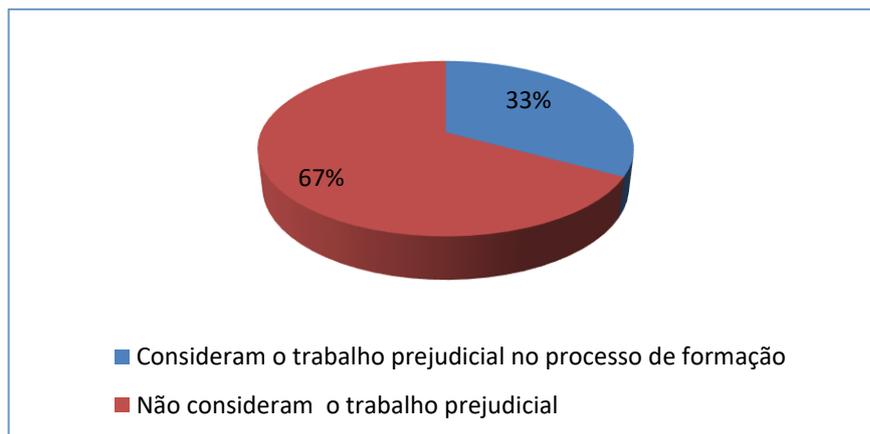
O limite da exploração para o camponês não é o lucro médio do capital, quando se trata de um pequeno capitalista, nem tampouco a necessidade de renda, quando se trata de um proprietário de terra. O limite absoluto com o qual tropeça como pequeno capitalista não é senão o salário que a si próprio se abona, depois de deduzir o que constitui o custo de produção. Enquanto o preço do produto cobri-lo, cultivará suas terras, reduzindo, não poucas vezes, o seu salário até o limite estritamente físico.

Podemos perceber que nessa citação, Marx expõe que o pequeno agricultor não prioriza o lucro e nem a renda, ou seja, caso não haja lucro na produção, ainda assim o roçado continuará, pois para Marx o modelo econômico camponês é mercantil, desta forma, se vende produtos para se comprar outros produtos, mas, a finalidade continua sendo a subsistência familiar.

A repetição ou renovação do ato de vender para comprar tem sua pauta e sua meta, como o próprio processo, num fim último exterior a ele: no consumo, na satisfação de determinadas necessidades... A circulação simples de mercadorias – o processo de vender para comprar – serve de meio para a consecução de um fim último situado fora da circulação: a assimilação de valores de uso (MARX, 1956, pp. 124-125).

Sobre o envolvimento das crianças na agricultura familiar, os responsáveis familiares indicaram que seus filhos auxiliam nas atividades agrícolas somente durante os períodos que não coincidem com os horários escolares. Observou-se que todas as crianças da comunidade desempenham tarefas no campo apenas em momentos que não interferem com suas obrigações escolares. O gráfico subsequente sintetiza a percepção dos pais em relação à participação das crianças na agricultura familiar em relação à sua formação escolar.

Figura 1 – Índice de percepção dos membros da comunidade sobre os efeitos negativos do trabalho infantil.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre a participação das crianças em atividades na roça, podemos observar a fala de um informante, pai de família:

Olha, eu acho que não (prejudica), né? Porque a gente vai cedo e cedo tão em casa. No máximo é oito horas (manhã) eles lá. Aí eles vêm porque eles têm que estudar também, o trabalho que vem da escola. Olha, eu acho que eles estão indo, tão aprendendo uma profissão também. Aí, quando eles crescerem se eles quiserem exercer essa profissão aí vai deles, né? Eles tão também estudando, que é pra, vai deles, se eles quiserem. Eles que vão escolher a profissão que eles querem exercer.

Outro depoimento segue esse mesmo direcionamento. Veja-se:

Olha, se ele (filho) for trabalhar no horário da escola atrapalha, mas se for de manhazinha não atrapalha não. Agora só se ele for trabalhar na hora da escola que atrapalha ele. (...) É, se daí ele crescendo, pegar a idade dele, aí se ele arrumar um emprego fora ele pode trabalhar também, né? Ninguém não vai empatar não. Que a nossa vontade é ele aprender pra ele ganhar o dinheiro dele mais fácil.

Na fala dessa mãe de família, percebe-se um pensamento contrário, “prejudica porque principalmente tira a mente dele, né? Dele tá aprendendo, pra tá fazendo aquele trabalho, né? Olha, eu mesmo trabalho com agricultura, mas a minha vontade é que meus filhos não trabalhem assim como eu.”

Através desse entrevistado podemos perceber pontos importantes para o entendimento de opiniões que colocam o trabalho como prejuízo intelectual na formação escolar do discente:

(...) no horário que eles não tão pra aula é que ajudam. É que eles podem tá até estudando nesse horário, né? Mas o que a gente tem que fazer a gente pobre é fazer isso mesmo (...). Prejudica porque podiam tá estudando, mas não pode, tem que trabalhar. Eu quero que eles vá buscar outro caminho, né? Pra não ter o mesmo sofrimento que tenho. É um trabalho pesado.

É necessário, portanto, priorizar projetos voltados para a educação do e no campo, no qual possa haver ligação entre a instituição (escola) e a realidade camponesa. Para isso é preciso que o governo faça investimentos na agricultura familiar e isso pode partir através da valorização da escola pública camponesa e principalmente de investimentos para a mecanização de atividades do campo para pequenos agricultores.

No Brasil, um aspecto a ser lembrado é que sempre a educação do campo esteve ligada com a economia da classe dominante, ou seja, a escola do meio rural consecutivamente vivenciou um currículo urbano. Desta forma, a escola camponesa reproduz o disciplinamento da força de trabalho e também transmite para a população do campo as relações de poder imprimindo inferioridade ao camponês referente às classes dominantes.

Todos os entrevistados declararam que nunca saíram de sua comunidade para trabalhar em outros lugares como mão-de-obra assalariada. Todavia, quando foram indagados sobre suas satisfações profissionais, de forma unânime responderam que se fosse possível escolheriam atuar em atividades mais leves e isso pode ocorrer pela falta da mecanização em atividades que envolvem o roçado. Na fala desse informante podemos notar certa perspectiva em relação à mecanização da agricultura familiar:

Bom, em primeiro lugar, é, vem de família, né? Meus pais foram agricultores, trabalharam sempre nisso, na roça. E, aí a gente aprendeu um pouco. Também, acho que é um incentivo maior é que a gente tem sempre a esperança de conquistar um governo que venha oferecer condições, tipo, uma máquina pra gente trabalhar a terra.

Em outro momento esse mesmo informante relata:

Tipo assim, tu conhecendo o serviço, tu sabe que rende, que dá, né? Então, a gente pensa em fazer um projeto maior, uma coisa maior pra poder viver disso. Então, foi uma coisa que eu aprendi com meus pais, mas com um curso que fiz também ajudou pra fortalecer, né? E hoje quer dizer, que hoje na roça se a gente tivesse preparado ninguém aqui na região tava ganhando como a gente aqui na roça, não tinha emprego de prefeitura, não tinha nenhuma, não tinha nenhum emprego assim de carteira assinada, no caso formal, que pudesse competir.

Nos relatos dos agricultores da Comunidade Serra do Sol, evidencia-se uma aversão ao trabalho na agricultura devido ao desgaste físico associado às atividades de roçado, que demandam uma considerável intensidade de trabalho manual. Essa falta de mecanização na agricultura familiar é atribuída à ausência de políticas públicas que incentivem esse tipo de trabalho, o que constitui a principal razão para as insatisfações manifestadas pelos moradores em relação à agricultura familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das respostas dos moradores da Comunidade Serra do Sol levou-nos a concluir que a maioria dos entrevistados acredita que a prática do trabalho exercida pela criança na agricultura familiar não é prejudicial à sua formação escolar, pois para os pais o trabalho no campo é uma profissão e como a ajuda de seus filhos no roçado acontece apenas em horário contrário ao tempo da escola, não se cria um obstáculo para os estudos desses discentes.

Sobre isso, entendemos como Freire (2002, p.58), que o modelo de educação capitalista:

[...] conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado [...] os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixarem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta forma, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Então, como escapar da educação mecânica que interessa ao capitalismo e implementar uma educação que possa interessar aos agricultores familiares? Talvez, precisaríamos resgatar a sugestão de Marx que não dissociava o trabalho do ensino, inclusive, centrando o trabalho como o elemento central no processo de ensino, uma vez que é pelo trabalho que a humanidade se humaniza.

Na agricultura familiar o trabalho faz parte do processo de socialização da criança camponesa, no entanto, é necessário haver políticas que possam favorecer um currículo que de fato venha representar a realidade do pequeno agricultor, pois essas políticas não devem exercer o favorecimento de uma educação voltada para os “números” e também para a reprodução capitalista do trabalho disciplinado.

Para concluir, é essencial ressaltar a singularidade da agricultura familiar na Comunidade Serra do Sol, que se caracteriza por uma organização própria de trabalho. Apesar de alguns entrevistados expressarem insatisfação e desgaste em relação às atividades agrícolas, muitas vezes devido à ausência de mecanização, é importante destacar que tais depoimentos não invalidam o valor educativo inerente ao trabalho familiar na formação do camponês. Assim, reforça-se a hipótese de que o envolvimento das crianças nesse tipo de trabalho não compromete necessariamente sua educação formal, evidenciando a complexidade e os benefícios intrínsecos à vida na agricultura familiar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Joana D'Arc do Socorro Alexandrino. **A escola rural brasileira: vencendo os desafios nos caminhos e descaminhos do tempo.** Disponível em: http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_03_2006.PDF. Acesso em: 13 ago. 2013.

BEHRENS. Marilda aparecida. **O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários.** Revista Educação, Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007 Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/.../2089. Acesso em: 13 ago. 2013.

CHAYANOV, A. V. On the theory of non-capitalist economic systems. In: D. Thorner (compil.). **The theory of peasant economy**, Kerblay y Smith. Illinois, 1966.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, Afrânio Jr; HEREDIA, Beatriz. **Trabalho familiar e campesinato.** América Latina, 1971. P. 10-19.

LENGELLE, M. **La esclavitud.** Barcelona: Oikos-tau, 1971.

MARTINS, José de Sousa. (coord.). **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil.** São Paulo, Hucitec, 1991.

MARX, K. **El capital.** Buenos Aires, 1956, t. III.

_____. **El capital.** Madrid, Siglo XXI, 1975.

PEREIRA, Irandy. **O trabalho infantil e o imaginário social.** Palestra do encontro no campo: educação, direito e trabalho. UFRJ, 1995.

THERRIEN, Jacques. **Educação e escola no campo.** Campinas: Papirus, 1993.

CURSINHOS POPULARES: UM BREVE PANORAMA DAS PUBLICAÇÕES DAS REUNIÕES DA ANPEd.

Claudia Regina de Castro, Eliasaf Rodrigues de Assis

Resumo: O texto retrata um levantamento bibliográfico e exploratório que procurou mapear o estado do conhecimento sobre o tema “cursinhos populares” (CPs, ou cursos preparatórios para vestibulares) enquanto objeto de estudo nos grupos de trabalho e estudo da ANPEd. Com este objetivo, realizaram-se buscas e tabulações dos registros do site da ANPEd, atentando-se para os anais das reuniões científicas, tanto as nacionais quanto as regionais, a partir de 2017. O trabalho conclui que há escassez de abordagens do tema, requerendo-se mais pesquisas e levantamentos de outros repositórios de encontros científicos. Apesar disso, há uma análise positiva dos trabalhos encontrados, que dentre outras mobilizações sociais, tratam da diversidade. O que destaca ainda mais como os CPs são relevantes para a pesquisa educacional, devido à sua missão de facilitar o acesso das classes populares ao ensino superior e promover uma formação crítica e transformadora na sociedade.

Palavras-chave: Extensão. Educação popular. Cursinhos preparatórios.

C. R. Castro () Universidade Federal de Lavras. Lavras, Minas Gerais, Brasil.
e-mail: claudiapedagogia@yahoo.com.br.

E. R. Assis (). Universidade Federal de Lavras. Lavras, Minas Gerais, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Os cursinhos populares¹ são um fenômeno relevante da educação popular, que obtém pouca visibilidade nas pesquisas e produções acadêmicas. Procurar dimensionar e mapear o estado do conhecimento sobre o tema é uma ação valorativa, que busca retratar as ações educativas, sejam da sociedade civil ou extensionistas, que promovem os CPs na proporção de sua relevância. Afinal, os cursinhos populares surgiram como uma resposta à necessidade premente de promover a inclusão e a democratização do ensino superior, especialmente entre jovens das camadas populares, historicamente excluídos desse espaço de formação. Ao oferecerem acesso gratuito a preparatórios para vestibulares e cursos técnicos, os cursinhos populares (quer sejam ou não projetos de extensão) desempenham um papel crucial na quebra de barreiras socioeconômicas e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Analisados sob esse viés, os CPs são agentes de transformação social e educacional. Eles devem ser compreendidos a partir de suas origens em movimentos sociais, pois emergiram de um contexto educacional socialmente desigual, em que a universalização da educação básica ocorreu sem a ampliação de vagas no ensino superior (Zago, 2008; Pereira, Raizer, Meirelles, 2010). Em um cenário de falta de qualidade da educação básica (Pereira, Raizer, Meirelles, 2010; Whitaker, 2010), a oferta de cursos pré-vestibulares pagos instituiu-se, mas de forma acessível apenas às famílias que podem arcar com as mensalidades (Whitaker, 2010).

Logo, foi nesse contexto que os CPs surgiram, como pode-se observar na breve apresentação da gênese dos CPs no Brasil, um quadro histórico que é comum em trabalhos pesquisados (Zago, 2008; Pereira, Raizer, Meirelles 2010; Mozzer, Vieira, Boechat 2021), ainda que que apresentem algumas divergências quanto ao período exato do surgimento dos CPs.

Empenhada em compreender o tema, a pesquisa em andamento, intitulada: "Um Estudo Preliminar de Cursinhos Populares de Extensão Universitária em Minas Gerais"², tem como escopo geral, além de identificar, catalogar e conceituar os CPs teoricamente, ponderar pedagogicamente sobre os impactos de suas práticas educativas e os desafios de sua formação docente. A pesquisa do mestrado busca não apenas traçar um panorama abrangente dos cursinhos populares em Minas Gerais, mas também compreender profundamente suas dinâmicas internas, metodologias pedagógicas, efeitos nas trajetórias educacionais dos estudantes e sua contribuição para a promoção da cidadania e do desenvolvimento regional. E quando tem como tópico específico os CPs que são projetos extensionistas, a pesquisa de mestrado também investigará as parcerias estabelecidas entre os CPs e as instituições de ensino superior públicas, analisando as políticas públicas envolvidas na viabilização e sustentabilidade desses projetos. Identificando as boas práticas, os obstáculos enfrentados e as potencialidades dessas iniciativas, espera-se, como resultado final, subsídios relevantes para a formulação de políticas educacionais mais inclusivas e eficazes.

Para tanto, a pesquisa de mestrado inaugurou, como uma de suas frentes investigativas, realizar um levantamento bibliográfico e exploratório do estado do conhecimento sobre o tema "cursinhos populares", em um evento científico específico, as reuniões da ANPEd. Com essa finalidade, empenharam-se buscas, análises e tabulações dos trabalhos registrados no site da ANPEd, atentando-se para os anais das reuniões científicas, tanto as nacionais quanto as regionais, a partir de 2017. Este esforço

¹ Desta parte em diante, vamos nos referir aos cursinhos populares com a abreviatura CPs, na maioria das vezes.

² Conduzida no âmbito do programa de Mestrado em Educação Profissional da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

investigativo, investido em um repositório tão abrangente, resultou no conteúdo deste texto, que para além de aferir a quantidade de trabalhos dedicados aos CPs, também realiza uma análise crítica de suas contribuições para a problemática.

Convém, a título de introdução, detalhar os procedimentos iniciais e metodológicos para essa frente de pesquisa. O desenvolvimento dela será explicitado na seção posterior. Primeiramente, elencou-se a categoria “cursinho popular” - CP -, avaliando-a como uma chave de busca adequada para um levantamento bibliográfico em trabalhos relevantes publicados na área de educação. Neste sentido, o embasamento metodológico desta investigação se baseia em Gil (2002) ao esclarecer que uma pesquisa exploratória parte do que já foi elaborado para “dar uma visão geral” de um assunto específico que não foi muito estudado. Além disso, no que se refere à coleta de dados, a pesquisa se caracteriza como bibliográfica porque se constituiu apenas dos materiais já publicados (Gil, 2002). Finalmente, Goldenberg (2004) corrobora a compreensão de que se trata de uma abordagem qualitativa, que é apropriada para a exploração do tema em suas especificidades.

A indagação pertinente para o levantamento configurou-se em: como os cursinhos populares - CPs - são abordados em um evento científico? A partir deste questionamento, em um desdobramento metodológico, definiu-se como objetivo identificar e analisar os trabalhos relacionados aos CPs em um repositório de um evento científico específico, a ANPEd. Todos os dados coletados nesta pesquisa são oriundos dos anais dos eventos acessíveis no site da ANPEd (que consta na seção de referências) disponíveis até a data limite de 04/03/2024.

Aquilatando tal objetivo, consolidou-se a pesquisa como exploratória, com uma abordagem qualitativa, que também inventaria descritivamente o tema cursinhos populares, apurando qual é o Estado do Conhecimento sobre o assunto. Sobre “Estado do Conhecimento”, é importante dizer que ele se distingue do “Estado da Arte” em literaturas recentes³, como os parágrafos seguintes descreverão.

Mais restrito do que o Estado da Arte, o Estado do Conhecimento é uma metodologia que aborda apenas um setor das publicações sobre um tema determinado (Soares; Maciel, 2000). Para estes autores, a complexidade de alguns fenômenos, que podem estar inscritos com vieses múltiplos em diferentes áreas, só pode ser enfrentada quando se efetua um “Estado do Conhecimento” sobre a temática em investigação, revisando a literatura produzida a fim de delinear as problemáticas e quadros teóricos mais assumidos em determinado catálogo de produções acadêmicas. Há um caráter de inventário descritivo quando, recortando-se um período específico, se elabora um Estado do Conhecimento. O resultado é o de realçar e aglutinar produções de uma área específica, evidenciando-as para novos interesses de pesquisa.

Ainda que o presente artigo se veja cerceado pelas limitações típicas de uma pesquisa maior ainda em andamento⁴, espera-se que os dados analisados no decorrer do texto tragam reflexões que contribuam com o avanço dos estudos sobre os CPs.

Sobre a ANPEd

A relevância da temática exige introduzir uma apresentação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, fundada em 16 de março de 1978, com sede localizada na cidade do Rio de Janeiro. A ANPEd é uma instituição sem fins

³ Para uma melhor compreensão sobre estes modos de produção do conhecimento, sugere-se o artigo: “O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento”, que consta na bibliografia deste artigo.

⁴ A pesquisa de mestrado encerra-se em fevereiro de 2025.

lucrativos que se destaca, dentre outras iniciativas, por promover as reuniões científicas nacionais, e cinco regionais, que contam com um tema central. As reuniões são realizadas a cada dois anos, alternadamente. As reuniões nacionais são coordenadas pela Diretoria da ANPED, já as reuniões regionais são realizadas em parceria com Fóruns Regionais de Pós-Graduação em Educação da ANPED e os Programas de Pós-Graduação das instituições de ensino superior (ANPED, 2024). Essa periodicidade, como se verá na próxima seção, reordenou-se devido à pandemia. Em razão disso, a 40ª reunião nacional e a reunião regional sul XIV foram totalmente à distância. Já a regional sul XII, foi híbrida. Além disso, a realização bienal também foi alterada, tendo a reunião regional sul acontecido em dois momentos: 2020 e 2021; e a reunião regional norte foi realizada em 2021, conforme será observado na próxima seção.

Atendendo o levantamento em questão, foi identificado até a data de 04/03/2024, que, a partir do ano de 2017, foram disponibilizados no site da associação os anais das reuniões científicas nacionais e os das reuniões científicas regionais a partir da data de 2018. Neste sentido, optou-se nesta revisão por selecionar aqueles trabalhos das reuniões científicas nacionais e regionais que possuem os anais online. Foram selecionados os anais dos anos de 2023, 2021, 2019 e 2017 das reuniões nacionais; e os anais das reuniões regionais de 2022, 2020 e 2018, com as variações especificadas acima e que serão mostradas posteriormente.

Para proporcionar uma visão ampliada, apresenta-se um quadro mais atual. Em 2024, a ANPED salientou que atua em vinte e três grupos de trabalhos⁵ – GTs e três grupos de estudos⁶ - GEs. Esses agrupamentos se relacionam com as áreas do conhecimento e determinam as ações das reuniões nacionais e regionais (ANPED, 2024). Como se verá, esses agrupamentos nem sempre são precisos ao limitar o recorte temático dos GTs e GEs. No mapeamento em relação às reuniões regionais observou-se uma variação de nomenclaturas, com a aglutinação de alguns GTs ou a criação de outros. Em face ao exposto e aos desafios enfrentados, a próxima seção tratou de como o levantamento foi desenvolvido e como se deram as análises dos trabalhos. Já na última seção, abordam-se os apontamentos finais da pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

Para a pesquisa nos anais referidos anteriormente foram utilizados os descritores "curso popular" OR⁷ "cursinho popular" OR "curso preparatório" OR "cursinho preparatório" OR "curso Pré-ENEM" OR "cursinho Pré-ENEM", "curso alternativo" OR "cursinho alternativo" OR "curso pré-vestibular" OR "cursinho pré-vestibular, "curso comunitário" OR "cursinho comunitário" OR "curso pré-universitário" OR "cursinho pré-universitário" OR "pré-vestibular popular" OR "pré-vestibular social" OR "curso preparatório". Os descritores também foram pesquisados em seus respectivos plurais e a busca foi realizada nos campos de título dos trabalhos. Inicialmente, selecionou-se o GT 08 - Formação de Professores, em razão da compreensão de que os cursinhos populares são espaços que recebem como

⁵ GT02 – História da Educação; GT03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; GT04 – Didática; GT05 – Estado e Política Educacional; GT06 – Educação Popular; GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT08 – Formação de Professores; GT09 – Trabalho e Educação; GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; GT11 – Política da Educação Superior; GT12 – Currículo; GT13 – Educação Fundamental; GT14 – Sociologia da Educação; GT15 – Educação Especial; GT16 – Educação e Comunicação; GT17 – Filosofia da Educação; GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT19 – Educação Matemática; GT20 – Psicologia da Educação; GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais; GT22 – Educação Ambiental; GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação; GT24 – Educação e Arte.

⁶ GE Cotidianos – éticas, estéticas e políticas; GE Educação e Povos Indígenas; GE Corpo e Educação.

⁷ "OR" é um operador de pesquisa, que significa "com qualquer uma dessas palavras".

docentes voluntários estudantes em formação para docência ou profissionais diversos, que não possuem licenciatura. Essa investigação pretendia identificar se as produções trazem a relação dos CPs como um espaço de formação docente. Posteriormente, o GT 06 – Educação Popular e o GT 03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, tornam-se relevantes pela relação com o *lócus* da pesquisa em andamento no que se refere aos fundamentos que se esperam desses espaços formativos e pela sua origem histórica.

Neste momento, foram encontrados três trabalhos relacionados ao GT 06 - Educação Popular. Diante do número reduzido de produções optou-se por procurar a categoria em todos os grupos de trabalho das referidas reuniões nacionais e regionais. Essa nova tentativa totalizou dez trabalhos, três relacionados ao GT 06 - Educação Popular, dois ao GT 21 - Educação e Relações Étnicas. E outros cinco respectivos aos GTs: 05 - Estado e Política Educacional, 17 - Filosofia da Educação, 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas, 14 - Sociologia da Educação, 23 - Gênero, Sexualidade e Educação. Essa dispersão do tema nos GTs de vieses variados, permite inferir como a temática em estudo permeia várias áreas do conhecimento, um sinal de sua complexidade e relevância no contexto educacional.

Também é necessário destacar que os tipos de trabalhos, por sua vez, se concentraram em quatro trabalhos completos, quatro resumos expandidos trabalhos, um resumo expandido (de um trabalho em andamento) e um minicurso. Vale mencionar que essa investigação deteve a análise de nove trabalhos. Apesar da importância dessa atividade para a temática em questão, o minicurso foi excluído por sua limitação de informações. As próximas páginas seguiram com as reuniões, a temática central de cada uma, com os trabalhos localizados e as suas análises, quando foi possível localizar tais dados nos anais.

Partindo das reuniões nacionais, o estudo iniciou com a 41ª/2023, intitulada: “Educação e Equidade: Bases para Amar-zonizar o país”, sediada na Universidade do Estado do Amazonas e na Universidade Federal do Amazonas. Foi localizado nos anais um resumo expandido de um trabalho em andamento, GT 06 - Educação Popular. O trabalho, intitulado “Os cursos pré-vestibulares populares de Porto Alegre durante a pandemia de covid-19” foi uma produção relacionada ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. O autor e a autora realizaram um levantamento no site da UFRGS, onde registram-se as ações afirmativas dos CPs localizados na cidade de Porto Alegre, para entender como se organizaram durante a pandemia. Foram levantados quatorze CPs, seguindo dois critérios, que são: “não visa lucro” e “atende quem tem baixo nível econômico”. Baseando-se na análise dos documentos desses espaços educativos, foram escolhidos três CPs, que possuem formas de assistência e configurações diferentes: um partido político, um centro comunitário e um projeto de extensão. O estudo identificou que os CPs continuaram suas atividades por meio da “utilização dos recursos de videoconferência, disponibilização de listas de exercícios ou transmissão de lives nas redes sociais” (Jesus; Búrigo, 2022, p.3). Por se tratar de um trabalho em andamento, as entrevistas semiestruturadas e os grupos focais ainda não foram realizados. Espera-se que essas técnicas demonstrem detalhadamente como foi esse processo do ponto de vista dos/as coordenadores/as e dos/as educadores/as e que seja incluído o referencial metodológico que sustenta o estudo. É importante mencionar que pesquisas como essas evidenciam a importância desses espaços educativos para as camadas populares, além de publicizar as práticas desenvolvidas para integrantes de outros CPs e pesquisadores/as no assunto. Neste sentido, como sugestão para estudo futuro a partir do que foi exposto, seria possível identificar como foram essas mudanças para os/as estudantes.

A Reunião Nacional 40ª/2021, “Educação como prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo”, foi realizada virtualmente e transmitida a partir da Universidade Federal do Pará em Belém, devido ao contexto pandêmico. Foram identificados: um resumo expandido, com o trabalho “O Papel Político dos Pré-vestibulares populares e o acesso de mulheres negras e das classes populares à Universidade Pública”, no GT 06 Educação Popular; e um minicurso: “Os Cursos pré-vestibulares para negros e pobres: movimento social e educação popular”, do GT 17 - Filosofia da Educação.

Sobre o primeiro trabalho, “O Papel Político dos Pré-vestibulares populares e o acesso de mulheres negras e das classes populares à Universidade Pública”, convém comentar que é de uma autora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Sua pesquisa busca compreender o percurso escolar e formativo de quatro egressas negras do Pré-vestibular Popular Pedro Pomar. O trabalho menciona o CP como um “movimento social urbano” Lisboa (2022, p.2) que visa o acesso às universidades públicas do estado do Rio de Janeiro. A metodologia contemplou entrevistas compreensivas e escritórias, pressupostos teórico-metodológicos que embasaram o estudo, que é também uma conclusão de mestrado. Nele comprova-se o valor do CP para além da aprovação no vestibular, como atestado pelas quatro mulheres negras entrevistadas. Logo, abrem-se possibilidades para investigações em outros CPs e outros grupos (ou até com esse mesmo grupo) para compreender como esses espaços impactam as trajetórias das pessoas egressas. Em seguida, o segundo trabalho “Os Cursos pré-vestibulares para negros e pobres: movimento social e educação popular”, conforme mencionado anteriormente, não foi apreciado por se tratar de um minicurso. No entanto, vale salientar que o estudo foi uma produção de autoria da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Para finalizar as reuniões nacionais, analisaram-se: a 39ª/2019, “Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências”, sediada na Universidade Federal Fluminense em Niterói/RJ; e também a 38ª/2017, “Democracia em Risco - a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência”, ocorrida na Universidade Federal do Maranhão em São Luís. Não foram localizados estudos que tratem da temática.

Dando continuidade ao levantamento, serão abordadas as regionais, conforme antecipado na seção anterior. Essas reuniões acontecem sob a coordenação dos Fóruns Regionais⁸ de Pós-Graduação da ANPEd e os programas de pós-graduação. Partindo da regional sudeste, houve a 15ª/2022, “Educação, democracia e justiça social no desafio urgente da reconstrução nacional”, assumida por instituições federais de ensino superior mineiras. Ela foi realizada em Belo Horizonte/MG. Nos anais foram localizados três resumos expandidos: um do GT 06 - Educação Popular, um do GT - 18 Educação de Pessoas Jovens e Adulta e um do GT 14 - Sociologia da Educação. Seguem abaixo os comentários, na ordem dos GTs apresentados neste parágrafo.

O primeiro resumo expandido - “Movimentos sociais e a educação popular: o pré-vestibular popular Pedro Pomar e a educação como prática de liberdade” - é da mesma autora que produziu, na 40ª Reunião Nacional, o estudo: “O Papel Político dos Pré-vestibulares populares e o acesso de mulheres negras e das classes populares à Universidade Pública”. Vale lembrar que a autora é da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Percebe-se que ela utiliza um referencial teórico comum de três autores/as que fundamentam as pesquisas em CPs (Arroyo, 2017; Freire, 2014; Hooks, 2017). No trabalho da reunião regional, que estudou o Pré-vestibular Popular Pedro Pomar (PVPPP) por meio de pesquisa qualitativa, de cunho participativo e documental, a pesquisadora

⁸ Essa é a configuração de todas as reuniões regionais retratadas neste texto.

consegue demonstrar, a partir dos autores/as estudados/as, que o PPVV é um espaço educativo e político para todos que dele participaram.

No segundo resumo expandido, “Os pré-vestibulares populares como inéditos-viáveis para egressos da EJA”, o/as autor/as são da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e elaboraram um recorte da problematização de um estudo de pós-graduação. Os egressos da EJA são os sujeitos em foco, e os CPs o local que pode permitir o acesso desse grupo tanto ao ensino superior, como a uma formação crítica da realidade. Embasados no trabalho de Santos (2021), as autoras e o autor verificaram a baixa procura da EJA pelos CPs e a escassez de estudos no GT 18 sobre essa relação. O caráter político e educativo dos CPs é visto nesta pesquisa com afinidade aos pressupostos de Freire (2014) sobre “inéditos-viáveis” para vencer as “situações-limites”. Neste sentido é que as autoras e o autor entenderam os CPs, pois os/as egressos da EJA não realizaram essa ação de tentar acessar o ensino superior, que lhe é inédita, mas, no entanto, acessível, ou seja, viável. Aconselham uma proposta de conscientização e divulgação aos/às egressos/as dessa modalidade com o intuito do aumento da procura pelo CPs e outros estudos que possam colaborar com os CPs para acolher esses/as atores/as.

O terceiro resumo expandido “Projetos de vida de jovens egressos de um curso pré-técnico: repercussões do cursinho popular Equalizar/UFMG” trata de uma parte da pesquisa “Repercussões do Cursinho Popular Equalizar da UFMG na formação escolar e nos projetos de vida de jovens egressos do Curso Pré-Técnico”. As autoras são da Universidade Federal de Minas Gerais e apresentaram os achados de como três jovens foram impactados/as em sua vida profissional, escolar e no seu autoconhecimento pelo CP que frequentaram. A pesquisa faz emergir aspectos recentes, como o fato de os CPs estarem voltados também para o acesso ao ensino médio técnico (além do acesso ao nível universitário), enfatizando como já há muitos estudos focando nos CPs voltados para o acesso superior. Logo, o trabalho optou por um CP que, como projeto de extensão, oferta preparatório tanto para o ENEM quanto para o ensino médio técnico. Vale mencionar como o texto está bem articulado em relação aos CPs, fundamentando-se no que se viu da literatura, embora não faça menção aos/às autores/as dos trabalhos.

Na 14ª/2020 Reunião Regional Sudeste: “Direito à vida, direito à educação em tempos de pandemia”, coordenado por três programas de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, foram encontrados três trabalhos completos: um do GT 21 - Gênero, Sexualidade e Educação e dois do GT 23 - Educação e Relações Étnico-Raciais. São eles respectivamente: “Os cursinhos para pessoas trans e travestis na trajetória dos pré-vestibulares sociais”, “Mulheres negras e educação: diferenças na experiência no ensino médio e em pré-vestibular social” e “Os sentidos construídos por estudantes da unidade pré-vestibular popular EDUCAFRO Aimorés em relação às práticas de letramentos acadêmicos”. Na reunião 13ª/2018: “Em defesa da educação pública, laica e gratuita: políticas e resistências”, realizada pelos Programas de Pós-Graduação da região sudeste, que ocorreu na Universidade Estadual de Campinas, não foram encontradas investigações relacionadas ao assunto.

Comentando os trabalhos do parágrafo anterior, é notável como o primeiro “Os cursinhos para pessoas trans e travestis na trajetória dos pré-vestibulares sociais” foi elaborado por um autor na Universidade Federal de Minas Gerais. O autor relembra como há oito anos a travesti Luma de Andrade foi pioneira ao apresentar sua tese de doutorado. Neste contexto, o estudo dedicou-se a levantar as iniciativas de CPs no Brasil voltados para trans e travestis. Há de se observar o caráter de informalidade da maior parte desses CPs, que realizam seus levantamentos e divulgações nas redes sociais, principalmente no *Facebook*. O estudo parte de um breve histórico dos CPs do país, amparando-se nos/as teóricos/as do assunto, abordando o tema desde o ano de 2015, quando se iniciaram os

primeiros cursinhos voltados para esse público. Foram mapeados dezoito CPs em diferentes localidades do país e dois *online*, estes últimos criados durante a pandemia. Aguarda-se que outros estudos possam investigar cada um dos CPs, retratando os sujeitos envolvidos.

O segundo trabalho: “Mulheres negras e educação: diferenças na experiência no ensino médio e em pré-vestibular social” foi produzido por uma autora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Evidenciaram-se as “histórias de resistência de seis mulheres negras cotistas” de licenciatura em Química de um Instituto Federal, todas elas oriundas do ensino médio público e de cursos pré-vestibulares sociais. O trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados entrelaçou os marcadores sociais de diferença: raça, gênero e território. Os relatos demonstram como as experiências escolares das pessoas entrevistadas reforçavam, no ensino médio, a desigualdade social e racial, e como, ao contrário, a vivência no CP foi gratificante e as impulsionou nas trajetórias sociais e acadêmicas.

O terceiro trabalho: “Os sentidos construídos por estudantes da unidade pré-vestibular popular EDUCAFRO Aimorés em relação às práticas de letramentos acadêmicos” é de uma autora da Universidade Federal de Minas Gerais. No texto, busca-se demonstrar os sentidos do letramento para os participantes de um CP, sejam educadores ou estudantes. O estudo tem um caráter exploratório e etnográfico, por meio de observação participante. Foi realizado em um CP da rede EDUCAFRO no período de março de 2019 a janeiro de 2020. Os dados coletados foram: entrevistas em áudios, registro em vídeos de aulas relacionadas às disciplinas do ENEM e observação das aulas “Negritude, Cultura e Cidadania”, uma disciplina que trata da temática norteadora das atividades no local. Identificou-se que as práticas de letramento circundam os temas das relações étnico-raciais e ENEM. Apesar de se referir a um trabalho completo, trata-se de um trabalho ainda em andamento, cujos dados ainda não foram analisados, restando ainda entender como os temas aparecem e são abordados. A autora espera que o evento traga provocações que auxiliem esse recorte do estudo.

Partindo para as reuniões regionais nordeste, a XVI/2022: “Pós-graduação em Educação: resistência, desafios e perspectivas”, foi organizada por dois programas de pós-graduação da Universidade Federal do Maranhão em São Luís. Já a XIV/2018: “Educação e democracia em risco: o papel da pós-graduação em tempo de crise”, foi recebida por três Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Campina Grande, e foi realizada na Universidade Federal do Paraíba em João Pessoa. Não foram localizados trabalhos nos anais das duas reuniões.

Já a reunião XV/2020: “Educação e (Re)Existência: desafios da pesquisa e produção do conhecimento”, realizada em Salvador/BA, foi acolhida por dois programas da Universidade Federal da Bahia, em Salvador. Há um trabalho completo sobre o tema CP no GT 05 - Estado e Política Educacional: “Cursos preparatórios para o ingresso na educação superior: o caso do programa universidade para todos (UPT)”. Ele foi desenvolvido por duas autoras da Universidade Federal da Bahia. O estudo demonstrou os desfechos parciais de uma pesquisa de mestrado, que versa sobre o Programa Universidade Para Todos (uma política pública do governo da Bahia), por meio de um cursinho que prepara para o exame do ENEM e outros vestibulares. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, que relata os antecedentes do programa, as principais características do preparatório, que é executado pelo governo em parcerias com universidades públicas do Estado. Há semelhanças e diferenças do curso preparatório aludido no estudo quando comparado aos CPs comentados anteriormente. É importante destacar que se aproxima desses últimos por promover atividades que vão além das aulas

das disciplinas do ENEM; mas se afasta por ser mantido por recursos do governo estadual. A próxima etapa apontada pela investigação é delinear quem são os/as estudantes que passaram pelo UPT. O texto também ressalta as políticas de acesso, permanência e democratização do ensino superior, mas não deixa de lado a conclusão de que os cursos preparatórios voltados para oriundos das escolas públicas nascem, dentre outros aspectos, de lacunas na qualidade da educação básica, lacunas que requerem também esforços políticos para melhorias.

Em seguida, as reuniões regionais sul, a XIV/2022: “Formação e trabalho docente: tensões e perspectivas na Educação Brasileira acolhida pelos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná”, dos campi de Cascavel e Francisco Beltrão, foram conduzidas de forma síncrona. Já a reunião XIII/2020 e 2021 “Educação: direitos de todos e condição para a democracia”, foi virtual em 2020; e em 2021 ocorreu em Blumenau/SC. A reunião XII/2018: “Educação, Democracia e Justiça Social: pesquisar para quê?” ocorreu no Campus Centro da UFRGS, em Porto Alegre. Em nenhuma delas localizou-se trabalhos sobre a categoria pesquisada.

Nas regionais norte houveram as seguintes reuniões: na Universidade Federal do Amapá em Macapá, 4ª/2022: “Amazônia com Justiça Social e Garantia do Direito à Educação Macapá/AP”; a 3ª/2021: “Direito à educação na Amazônia: diversidade, inclusão e resistência”, em Palmas/TO e a 2ª/2018: “Desafios da Educação na Amazônia: ultrapassar fronteiras e superar limites Rio Branco/Acre”. Não houve produções identificadas sobre o tema. Igualmente nas reuniões regionais centro-oeste XVI/2022: “Poder, política e democracia: desafios para a pós-graduação em educação”, XV/2020: “Educação e pesquisa: impactos, responsabilidade social, perspectivas” e XIV/2018: “Educação e Democracia: desafios e resistências da pós-graduação” não houve pesquisas sobre o assunto.

No que diz respeito à ausência de estudos, como mencionado no parágrafo anterior e em outros acima, pode-se levantar hipóteses tais como: a pouca publicização do que se tem produzido sobre o tema, piorada pela escassez de pesquisas que se tem sobre o assunto. Há de considerar, também, que em termos históricos a temática é recente e ocupa poucas pautas de discussões. Esse quadro sugere que são necessárias mais pesquisas, com o objetivo de investigar as causas da inexistência da categoria em algumas edições das reuniões científicas. Também convém ampliar o leque de eventos analisados. No que concerne às limitações dos estudos apresentados, tais limites demonstraram a ausência de estudos mais amplos sobre esses espaços, os CPs, que ainda que complexos, são relevantes para as camadas populares e deveriam contar com mais empenho e subsídios investigativos.

Em vias de consolidar o conhecimento apurado na ANPEd, foram obtidos nove trabalhos. Após uma análise de seus conteúdos, abordagens teóricas, vínculos institucionais e engajamento na problemática dos cursinhos populares, percebeu-se que a temática é abordada por autorias vinculadas às instituições públicas de ensino superior do Brasil, em especial aquelas localizadas na região sudeste (UERJ - quatro e UFMG - três). Há dois trabalhos (Vieria, A. L. O.; Alvarenga, M. S.; Souza, E. M., 2022; Santos 2020) que foram financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, o que permite inferir o reconhecimento da importância do tema.

Em relação ao embasamento teórico que é comum aos/as autores/as citados, ele compreende: estudos dos cursos pré-vestibulares populares, a atuação docente nesses espaços (Zago, 2008, 2009); a contribuição do movimento negro para a educação popular (Gomes, 2017); o CP como movimento social (Ghon, 2000) e a educação como prática da liberdade (Freire, 2014; Hooks 2017). Ainda que as obras teóricas sejam percebidas

de forma sucinta, é curioso notar como em alguns casos elas podem ser recorrentes, orientando as abordagens da construção histórica e a fundamentação da atuação dos CPs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, procurou-se identificar e analisar trabalhos relacionados aos CPs em um evento científico específico. Como explicitado de forma introdutória, esta pesquisa é uma das frentes investigativas de um componente metodológico mais amplo, de uma pesquisa realizada em um mestrado profissional em educação. Além disso, como mobilização para esta investigação, há o intento de proporcionar um quadro atual delineado sobre esse campo de conhecimento, contribuindo para o avanço dos CPs enquanto espaços de educação e mobilização popular. Esses foram os motores para o estudo retratado neste artigo. Os CPs permanecem como um objeto de estudo pertinente para a pesquisa educacional, pois seus objetivos assumidos são essencialmente democráticos, sendo o mais evidente a compreensão do acesso das classes populares ao ensino superior como uma ação emancipadora, que se efetua por meio de uma formação crítica e transformadora da sociedade.

O esforço do presente levantamento bibliográfico recortou as reuniões científicas da ANPED. A mesma metodologia adotada pode potencializar pesquisas exploratórias e qualitativas, que com mais vieses e aprofundamentos, venham a se debruçar sobre outros eventos relevantes na área de educação, buscando por mais trabalhos. Há de se fazer, porém, uma prevenção. Quando se elabora um Estado do Conhecimento, pesquisadoras e pesquisadores envolvidos empenham-se em um esforço desafiador diante da quantidade de trabalhos e dados a serem processados. Uma investigação semelhante realizada em outros repositórios, pode ver-se diante de possíveis frustrações. Afinal, mesmo em vastos catálogos de eventos científicos, talvez se verifique que a temática dos cursinhos populares tem produção incipiente, como o que foi percebido no evento analisado, isto é, a ANPED.

No entanto, o levantamento também revelou experiências e enfoques variados, como aqueles que buscam abranger a diversidade de marcadores sociais da diferença que envolve o público atendido. Dessa forma, entende-se que este presente artigo, além de acrescentar reflexões para a pesquisa de mestrado em andamento, pode contribuir com outros estudos na área, assinalando a importância e urgência da temática.

Por fim, e atendendo a um princípio esperado quando se retrata um Estado do Conhecimento, este artigo não tem como teor exaurir a análise do assunto. Antes, ao adentrar os estudos e trabalhos publicados, o que se pretende é recrutar novos interesses e recortes de pesquisa, incentivando novas investigações sobre o assunto e propondo redes investigativas dedicadas a toda a complexidade do fenômeno que são os CPs. Concebido como agentes da educação popular e emancipatória, eles demandam que pesquisas da educação lhes deem atenção, articulando-se coletivamente e compartilhando conhecimento. Tais ações abriram portas para que outros trabalhos sejam produzidos, outros repositórios sejam analisados e outras investigações problematizem a multiplicidade de elementos que atravessam esses espaços, desvelando seu significado social, que é tanto educativo, quanto também político.

REFERÊNCIAS

ANPED. ANPED, 2024. Disponível em <https://anped.org.br/>. Acesso em 04.03.2024.

- ANPED. Anais das Reuniões Regionais, 2024. Disponível: <http://anais.anped.org.br/regionais>. Acesso em 04.03.2024.
- ANPED. Anais das Reuniões Nacionais. Disponível em <http://anais.anped.org.br/>. Acesso em 04.03.2024.
- ARROYO, M. Os movimentos sociais reeducam a educação. *In*: ALVARENGA, M. S. (Org.). **Educação Popular, movimentos sociais e formação de professores**: outras questões, outros diálogos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 30-45.
- ALVES, I. R.; LEAL, A. A. Projetos de Vida de Jovens Egressos de um Curso Pré-Técnico: Repercussões do Cursinho Popular Equalizar/UFMG. *In*: 15ª Reunião Regional ANPEd Sudeste, 2022, Belo Horizonte - MG. **Anais da 15ª Reunião Nacional da ANPEd - Sudeste**, 2022. p. 1-4.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 2014.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ. v. 16, n. 4, maio/ago. 2011. p. 333-361. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/?lang=pt>. Acesso: 01 abr 2024.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017
- GONÇALVES, A. B. Os Sentidos Construídos por Estudantes da Unidade Pré-Vestibular Popular EDUCAFRO Aimorés em Relação às Práticas de Letramentos Acadêmicos. *In*: 14ª Reunião Regional ANPEd Sudeste, 2020, Rio de Janeiro. **Anais da 14ª Reunião da ANPEd- Sudeste**, 2020. p. 1-3.
- HOOKS, B. Ensinando a Transgredir. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- JESUS, V. P. ; BÚRIGO, E. Z. Os Cursos Pré-Vestibulares Populares de Porto Alegre Durante A Pandemia de Covid-19. *In*: 41ª Reunião Nacional da ANPEd, 2023, Manaus. **Anais da 41ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2023. p. 1-5.
- LISBOA, A. K. S. Movimentos Sociais e a Educação Popular: O Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar e a Educação Como Prática de Liberdade. *In*: 15ª Reunião Regional ANPEd Sudeste, 2022, Belo Horizonte - MG. **Anais da 15ª Reunião da ANPEd Sudeste**, 2022. p. 1-4.

LISBOA, A. S. O Papel Político dos Pré-vestibulares populares e o acesso de mulheres negras e das classes populares à Universidade Pública. *In: 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021, Pará. Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021. p.1-5.*

MOZZER, G. N. de S.; VIEIRA, A. O. M.; BOECHAT, F. Cursinho popular Comunidade FazArte: uma experiência no campo da extensão popular. **Revista UFG**, Goiânia, v. 21, n. 27, 2021. DOI: 10.5216/revufg.v21.70428. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/70428>. Acesso em: 12 mar. 2024.

PEREIRA, L. F. Mulheres negras e educação: diferenças na experiência no ensino médio e em pré-vestibular social. *In: 14ª Reunião Regional ANPEd Sudeste, 2020, Rio de Janeiro. Anais da 14ª Reunião da ANPEd Sudeste, 2020. p. 1-3.*

PEREIRA, T. I.; RAIZER, L.; MEIRELLES, M. A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: o caso dos cursinhos populares. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 17, n. 1, 2010. DOI: 10.5335/rep.2013.2029. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2029>. Acesso em: 8 mar. 2024.

SANTOS, J. R. Os cursinhos para pessoas trans e travestis na trajetória dos pré-vestibulares sociais. *In: 14ª Reunião Regional Sudeste ANPEd, 2020, Rio de Janeiro. Anais da 14ª Reunião da ANPEd Sudeste, 2020. p.1-4.*

SILVA, A. P. P. N. da; SOUZA, R. T. de; VASCONCELLOS, V. M. R. de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**. Porto Alegre [online]. 2020, vol.43, n.3, e37452. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822020000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 abr. 24.

SILVEIRA, P. H. F. Os Cursos pré-vestibulares para negros e pobres: movimento social e educação popular. *In: 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021, Pará. Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021. p.1-1.*

SOARES, M., MACIEL, F. (2000). **Alfabetização – Série Estado do Conhecimento**. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: <https://estadoconhecimento.inep.gov.br/ojs3/index.php/estadoconhecimento/issue/download/410/47>. Acesso em: 27 mai. 24.

VIEIRA, A. L. O.; ALVARENGA, M. S. ; SOUZA, E. M. Os Pré-Vestibulares Populares como Inéditos-Viáveis Para Egressos da EJA. *In: 15ª Reunião Regional da ANPEd Sudeste, 2022, Belo Horizonte - MG. Anais da 15ª Reunião da ANPEd Sudeste, 2022. p. 1-4.*

TEIXEIRA, R. H, JESUS, M. L. T. B. Cursos Preparatórios para o Ingresso Na Educação Superior: O Caso do Programa Universidade para Todos (UPT). *In: XXV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) – Reunião Científica Regional da ANPEd 2020, Salvador. Anais da XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da ANPEd, 2020. p. 1-7.*

WHITAKER, D. C. A. **Revista brasileira orientação profissional**, São Paulo , v. 11, n. 2, p. 289-297, dez. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 abr. 2024.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 149-174, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/2a00/ddc446c0e0f5463bdc098f2549d6c2e97123.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

ZAGO, Nadir. Pré-vestibular popular e trabalho docente: caracterização social e mobilização. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 260-279. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1585/1433> . Acesso em: 05 set. 2022.

FEIRAS DE CIÊNCIAS: PERFIL DOS TRABALHOS SOBRE PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS NAS ATAS DO ENPEC (2013-2023).

Michelle Budke Costa, Janine Pietrobon, João Vitor Vivan, Melissa Budke Rodrigues.

Resumo: O objetivo deste trabalho foi mapear e analisar os trabalhos completos publicados nas atas do ENPEC, de 2013 a 2023, que abordam as percepções e/ou concepções de professores e alunos sobre as Feiras de Ciências. A pesquisa explorou os trabalhos dentro da linha temática “Educação em Espaços não-formais e Divulgação Científica”. Foram selecionados 11 trabalhos para compor o *corpus* documental da pesquisa. Os estudos destacaram a importância das Feiras de Ciências nas escolas, e incluíram como sujeitos professores e alunos do ensino fundamental II e médio. Os trabalhos foram classificados em três grupos gerais de acordo com seus objetivos: (i) Contribuições das Feiras de Ciências para a Educação Científica; (ii) Práticas Pedagógicas e Divulgação Científica em Feiras de Ciências; e (iii) Planejamento e Avaliação de Feiras de Ciências. As feiras incentivam debates e proporcionam uma educação dinâmica e contextualizada, itens necessários para promover uma educação científica.

Palavras-chave: Divulgação Científica. Feiras de Ciências. Educação não-formal. Percepções

M. B. Costa (). Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Ambientais/Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Medianeira. Medianeira, Paraná, Brasil.

J. Pietrobon (). Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Ambientais/Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Medianeira. Medianeira, Paraná, Brasil.

J. V. Vivan (). Programa de Pós-Graduação em Química/Universidade Federal do Tocantins, Campus Gurupi. Gurupi, Tocantins, Brasil.

M. B. Rodrigues (). Programa de Pós-Graduação em Química/Universidade Federal do Tocantins, Campus Gurupi. Gurupi, Tocantins, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A ciência é fundamental para a sociedade contemporânea e está presente em nosso cotidiano. No entanto, a compreensão da maioria da população sobre o que é ciência e conhecimento científico é limitada. Esse déficit dificulta a tomada de decisões e a capacidade de se posicionar em diversas questões socio-científicas (Martins, 2015).

Massarani et al. (2019) realizaram uma pesquisa entrevistando jovens com idades entre 15 e 24 anos. Os resultados mostram que, embora os jovens atribuíssem grande importância à ciência e tecnologia, a maioria dos entrevistados não conseguiu citar uma instituição brasileira de pesquisa ou mesmo um cientista brasileiro.

Neste contexto, em um estudo conduzido por Kosminsky e Giordan (2002) sobre as representações dos cientistas, foi observado que em todas as representações analisadas, o cientista é retratado como do sexo masculino, solitário e interagindo apenas com seu próprio mundo. Os autores notaram a predominância do aspecto experimental do trabalho científico, com pouca consideração para a troca de informações entre os colegas, as construções teóricas e as disciplinas científicas não experimentais.

Conforme Chassot (2003), a ciência é uma linguagem e, portanto, o analfabetismo científico diz respeito à incapacidade do indivíduo de interpretar o universo.

A ciência pode ser considerada como uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o nosso mundo natural. Compreendemos essa linguagem (da ciência) como entendemos algo escrito numa língua que conhecemos (por exemplo, quando se entende um texto escrito em português) é podermos compreender a linguagem na qualestá (sendo) escrita a natureza (Chassot, 2003, p. 91).

Para compreender o que é ciência e suas implicações, é essencial que a escola ofereça condições e estímulos para aproximar os estudantes dos processos científicos, familiarizando-os com suas regras, metodologias e formas de linguagem. Nesse contexto, a formação de estudantes capazes de dialogar com diversos campos do saber e tomar decisões informadas sobre questões sociais, ambientais, políticas e econômicas deve ser priorizada no ambiente escolar (Martins, 2015; Dell Asem, Mendes e Oliveira, 2023).

Segundo Kosminsky e Giordan (2002), as perspectivas dos estudantes devem ser moldadas tanto pelo pensamento científico quanto pelas manifestações culturais. No entanto, é no contexto das atividades desenvolvidas em sala de aula que os estudantes têm a oportunidade de se tornarem agentes sociais e históricos de sua época.

O papel da escola na alfabetização científica

Observamos frequentemente nas escolas um ensino fragmentado e acrítico, que enfatiza a repetição e a memorização. As dificuldades dos estudantes na compreensão dos conteúdos muitas vezes resultam da utilização de conceitos abstratos e desconectados do cotidiano dos alunos. A alfabetização científica vai além das paredes das salas de aula e das metodologias tradicionais de transmissão de informações (Maldaner e Piedade, 1995; Chassot, 2011; Souza e Cardoso, 2019).

A alfabetização científica pode ser considerada como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida. É recomendável enfatizar que essa deve ser uma preocupação muito

significativa no ensino fundamental, mesmo que se advogue a necessidade de atenções quase idênticas também para o ensino médio (Chassot, 2003, p. 91).

Marques e Marandino (2018, p.3) entendem “a alfabetização científica como processo e a criança como sujeito inserido em um contexto social”. Ao compreender os fundamentos científicos, históricos, sociais e éticos, o aluno desenvolve a capacidade de analisar criticamente as situações e considerar as consequências de suas escolhas. Sob essa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca na competência geral "Pensamento científico, crítico e criativo" que o aluno deve ser capaz de:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2018, p. 09).

O ensino de Ciências desempenha um papel essencial na formação dos alunos, indo muito além da mera transmissão de conhecimentos. Ele deve visar a aproximação do aluno com o conhecimento científico, promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida e para a cidadania. Ao compreender o contexto em que vivem, os alunos podem agir de forma mais informada e engajada, relacionando os conceitos científicos com seu cotidiano. Nesse sentido, as Feiras de Ciências surgem como uma ferramenta eficaz para estimular essa conexão entre teoria e prática (Dornfeld; Maltoni, 2011; Dell Asem, Mendes e Oliveira, 2023).

Feiras de Ciências e a Divulgação Científica

A Divulgação Científica é um meio para democratizar o acesso aos avanços da ciência e tecnologia. Ao tornar o conhecimento científico mais acessível ao público, ela cria condições para promover cidadãos mais informados e capacitados para tomar decisões fundamentadas e participar ativamente de debates científicos e tecnológicos que afetam o cotidiano e o futuro de todos.

Ela pode ser realizada pelos mais diversos meios de comunicação: como livros didáticos, jornais, histórias em quadrinhos, rádio, televisão e internet; e também pelos espaços não formais de ensino: espaços que não são divulgadores da ciência como museus, teatros e cinema com temática de Ciências e Tecnologia e Feiras de Ciências (Bueno, 2010; Esteves; Massarani e Moreira, 2006; Souza e Rocha, 2015, Miceli e Rocha, 2019)

Na educação básica, a DC pode ser um instrumento para proporcionar a capacidade de pesquisa, além do aperfeiçoamento do pensamento crítico e reflexivo. Neste contexto, pensar nas Feiras de Ciências como um meio que contribui para a alfabetização científica do estudante, despertando seu interesse em aprender e reconhecer seu papel na sociedade, nos faz entender sobre a relevância desta atividade para o processo de ensino- aprendizagem.

As Feiras de Ciências se caracterizam como:

“eventos que são realizados em escolas ou na comunidade com a intenção de, durante a exposição dos trabalhos, oportunizar diálogos com os visitantes e

discussões acerca dos conhecimentos, das metodologias de pesquisa e da criatividade dos alunos envolvidos”. (Mancuso, 2000, p.20).

Segundo Hartmann e Zimmermann (2009), as Feiras de Ciências oferecem aos professores e estudantes uma variedade de benefícios. Elas proporcionam oportunidades de crescimento pessoal, expansão de vivências e conhecimentos, e melhoria da capacidade comunicativa. Além disso, estimulam mudanças de hábitos e atitudes, fomentam o desenvolvimento da criticidade e da habilidade de avaliação, e promovem maior envolvimento, motivação e interesse, facilitando o processo de politização formando lideranças e ampliando a visão de mundo.

Esses eventos não apenas incentivam a experimentação, mas também desenvolvem habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação. Ao investigar questões relacionadas à sua realidade, os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda da ciência e de seu impacto na sociedade, tornando-se cidadãos mais conscientes e participativos.

Neste contexto, o objetivo deste trabalho foi mapear e analisar os trabalhos disponíveis nas atas do ENPEC, de 2013 a 2023, que abordam as percepções e/ou concepções de professores e alunos sobre as Feiras de Ciências.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, documental, de cunho exploratório (GIL, 2008). Buscou-se, nas atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), linhas temáticas que continham, em seu título, a expressão “divulgação científica”, no período de 2013 a 2023. Nas linhas temáticas, procuramos trabalhos cujos títulos, palavras-chave e/ou resumo contivessem a expressão “Feiras de Ciências” e que incluíssem a percepção ou concepções de professores e alunos sobre Feiras de Ciências.

Após a coleta, a partir da leitura dos trabalhos, analisamos à luz de descritores gerais e específicos seguindo o referencial de Megid Neto (1999) e Teixeira (2008). Utilizamos os descritores gerais para análise institucional dos trabalhos: ano de publicação; autores; instituição de ensino superior (IES); e região geográfica da IES. Os descritores específicos que utilizamos para análise do *corpus* documental estão descritos no Quadro 1.

Quadro 1 - Grupo de descritores específicos utilizados neste estudo.

Descritores Específicos	Descrição
Palavras-Chave	Verificar os termos empregados para categorizar os trabalhos junto as atas do ENPEC
Objetivo	Identificar os objetivos dos trabalhos
Sujeitos	Identificar os sujeitos envolvidos nas pesquisas
Contexto de aplicação	Descrever onde e como foram desenvolvidas as pesquisas
Percepções e/ou concepções	Verificar as percepções e/ou concepções dos sujeitos participantes da pesquisa sobre Espaços não-formais e Feiras de Ciências.

Fonte: Elaborado pelo autor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Linha temática e quantidade de trabalhos encontrados

Encontramos nas atas do ENPEC, a área temática “*Educação em Espaços não-formais e Divulgação Científica*”. O nome da área temática permaneceu o mesmo durante todos os eventos que ocorreram dentro do período selecionado. Nesta linha são apresentados trabalhos sobre história, políticas e práticas de divulgação científica, além das relações entre comunicação e educação, e a educação em espaços não formais.

Dentre os 428 trabalhos completos disponibilizados na linha temática “*Educação em Espaços não-formais e Divulgação Científica*” encontramos 24 trabalhos que continham o termo “Feira de Ciências” nos títulos, palavras-chave e/ou resumo (Quadro 2).

Quadro 2 – Trabalhos encontrados e selecionados nas atas do ENPEC (2013 – 2023)

Edição do Evento	Trabalhos Publicados	Trabalhos selecionados
2023	77	4
2021	58	3
2019	64	2
2017	103	6
2015	69	2
2013	57	6
Total	428	24

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observamos que, em 2015, o evento divulgou a seleção de 80 trabalhos na linha temática, porém, apenas 69 estavam disponíveis nas atas. Situação semelhante ocorreu em 2017, com 103 trabalhos divulgados e 102 efetivamente disponibilizados.

Apesar de 2017 ser o ano com a maior quantidade de trabalhos, notamos que 2013 foi o ano com a maior proporção de trabalhos selecionados sobre a temática Feira de Ciências em comparação ao número total de trabalhos da linha temática.

Descritores gerais

Os 24 trabalhos encontrados foram analisados e selecionamos onze trabalhos completos que tratavam das percepções e/ou concepções de professores e alunos sobre Feiras de Ciências.

Os onze trabalhos selecionados para compor o *corpus* documental desta pesquisa estão descritos no Quadro 3.

Quadro 3 – *Corpus* Documental desta pesquisa.

Edição	Código	Título	Tema abordado
XIII ENPEC 2021	T1	Feiras de Ciências na formação do espírito científico: é possível romper com os obstáculos epistemológicos?	Feira de Ciências e os obstáculos epistemológicos na construção do conhecimento científico.

XIII ENPEC 2017	T2	O renascimento da Feira Estadual de Ciências em Roraima e sua contribuição para iniciação à educação científica.	História das Feiras de Ciências de Roraima.
XI ENPEC 2017	T3	Feira de Ciências: Espaço de interação e investigação na formação continuada de professores.	Expectativas dos professores sobre Feira de Ciências
X ENPEC 2015	T4	Concepção sobre espaços não formais de ensino e divulgação científica de professores na Feira de Ciências em Boa Vista, Roraima.	Concepção professores sobre espaços não formais
X ENPEC 2015	T5	Caracterização da Atividade Dominante em evento de Divulgação Científica.	Processos de elaboração, execução e interação do público em um Feira de Ciências
IX ENPEC 2013	T6	Educação não formal: a diferença entre trabalhar com ela e conhecê-la.	Conhecimento de professores sobre espaços não formais.
IX ENPEC 2013	T7	A 1ª Feira de Ciências Temática de Química e Meio Ambiente (FTQuiMA): Contribuições para a aprendizagem.	Contribuições da Feira de Ciências para a aprendizagem dos estudantes.
IX ENPEC 2013	T8	Pressupostos de professores do ensino básico de Pernambuco na definição de critérios para avaliação de projetos de Feiras de Ciências.	Avaliação de projetos de Feiras de Ciências por professores.
IX ENPEC 2013	T9	Uma Análise Lúdica das Concepções Prévias de Professores da Rede Pública de Pernambuco sobre Feiras de Ciências.	Concepções de professores de curso de formação continuada sobre Feiras de Ciências.
IX ENPEC 2013	T10	A Feira de Ciências como um meio de divulgação científica para a comunidade gurupiense.	Visão dos visitantes em uma Feira de Ciências.
IX ENPEC 2013	T11	Potencial Pedagógico da Primeira Feira de Ciências e Engenharia do Espírito Santo para o Desenvolvimento de uma Educação CTSA nas Escolas Públicas Estaduais.	Potencial pedagógico de uma Feira de Ciências.

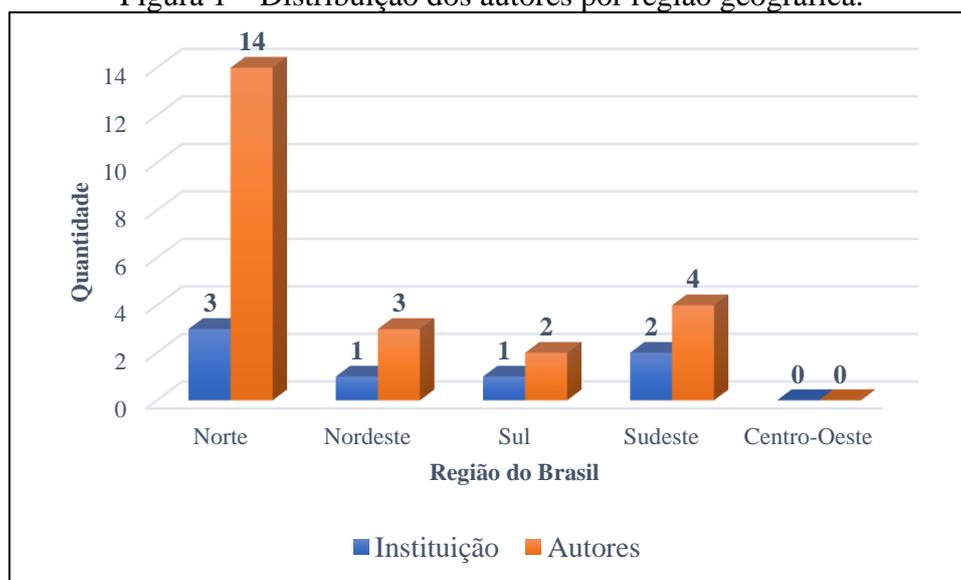
Fonte: Elaborado pelo autor.

Não encontramos trabalhos sobre a temática nas edições de 2023 e 2019. O ano com o maior número de trabalhos selecionados foi 2013, com um total de seis.

Nos 11 trabalhos selecionados, identificamos 24 autores. Cinco destes tiveram dois trabalhos e um autor teve três trabalhos entre os selecionados. Todos submeteram os trabalhos na edição de 2013.

Quanto à afiliação desses autores, observamos sete instituições no total. A Figura 1 apresenta a distribuição das instituições por região do Brasil. A Região Norte teve a maior representação, com um total de três instituições, totalizando 14 autores afiliados a instituições desta região. Não encontramos instituições/autores da Região Centro Oeste.

Figura 1 – Distribuição dos autores por região geográfica.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Outros autores também observaram uma maior concentração de trabalhos nas regiões Norte e Sudeste. Gallon, Rocha Filho e Nascimento (2017), por exemplo, ao revisarem estudos sobre Feiras de Ciências, destacaram a Região Sudeste como a mais produtiva, seguida pela Região Norte.

As três instituições com maior representação foram a Universidade Federal do Tocantins (Região Norte) com nove afiliações, a Universidade Estadual de Roraima (Região Norte) com quatro afiliações e a Universidade Federal do Pernambuco (Região Nordeste) com três afiliações. Todas as instituições são de caráter público, pertencentes à esfera federal ou estadual.

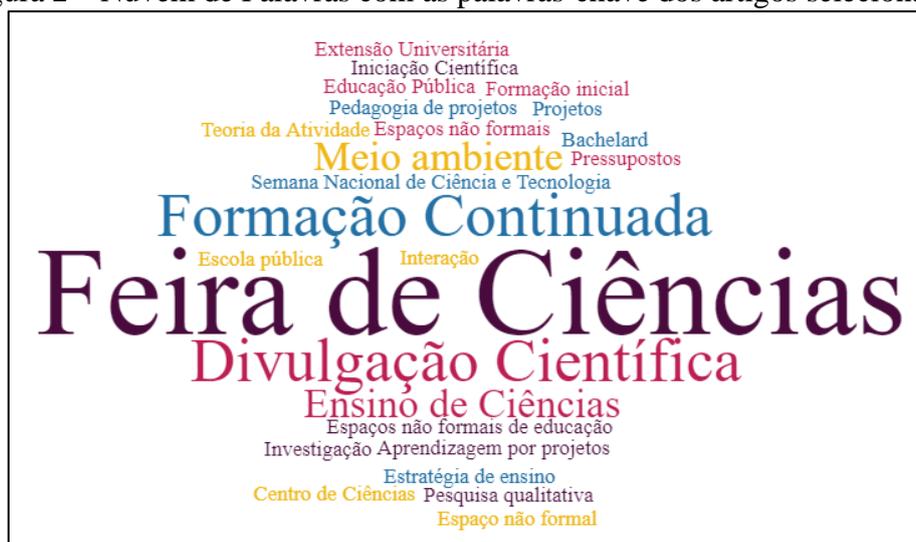
Observamos que entre essas instituições, nenhuma é de educação básica, resultado corroborado por Gallon, Rocha Filho e Nascimento (2017) em suas pesquisas. Esse dado destaca a necessidade de atenção em pesquisas na área de divulgação científica, visto que as escolas não são apenas locais físicos e os professores desempenham um papel central na organização das Feiras de Ciências e deveriam ser parceiros das universidades e estar ativamente envolvidos nas discussões sobre o desenvolvimento desses eventos.

Descritores específicos

Para verificar a categorização desses artigos, selecionamos as 23 palavras-chaves encontradas. As palavras-chave são fundamentais para garantir que o artigo alcance o público certo e contribua efetivamente para a comunidade acadêmica. Dentre as palavras-chave encontradas, as três com maior incidência foram “Feira de Ciências”, “Divulgação Científica” e “Formação Continuada”.

A Figura 2 apresenta uma nuvem de palavras gerada pelo site <https://www.wordclouds.com>, onde os termos são exibidos em diferentes tamanhos e cores. Essa variação indica a relevância e a frequência de cada palavra, destacando os termos mais comuns.

Figura 2 – Nuvem de Palavras com as palavras-chave dos artigos selecionados.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para o descritor “Objetivos” analisamos os objetivos propostos para as atividades desenvolvidas nos trabalhos. Classificamos os trabalhos em três grupos gerais: (i) Contribuições das Feiras de Ciências para a Educação Científica; (ii) Práticas Pedagógicas e Divulgação Científica em Feiras de Ciências; e (iii) Planejamento e Avaliação de Feiras de Ciências. O Quadro 4 apresenta a classificação dos trabalhos nesses grupos.

Quadro 4 – Classificação dos trabalhos selecionados quanto aos objetivos

Objetivo das atividades	Trabalhos
Contribuições das Feiras de Ciências para a Educação Científica	T1, T2, T7 e T11
Práticas Pedagógicas e Divulgação Científica em Feiras de Ciências	T4, T6 e T10
Planejamento e Avaliação de Feiras de Ciências	T3, T5, T8 e T9

Fonte: Elaborado pelo autor.

No âmbito das “Contribuições das Feiras de Ciências para a Educação Científica”, diversos estudos se dedicaram a compreender a percepção dos alunos em relação aos projetos apresentados, bem como os obstáculos epistemológicos enfrentados. Houve uma investigação sobre o impacto das Feiras de Ciências na educação científica e no processo

de aprendizagem dos alunos, com análises voltadas para o potencial pedagógico desses eventos e a maneira como promovem debates e reflexões relevantes.

No contexto das “Práticas Pedagógicas e Divulgação Científica em Feiras de Ciências”, incluímos estudos que investigaram o entendimento dos professores sobre os conceitos de espaços não formais e divulgação científica, bem como sua importância e potencialidades para o ensino. Os trabalhos também enfatizaram o uso das Feiras de Ciências.

No grupo classificado como “Planejamento e Avaliação de Feiras de Ciências”, incluímos os trabalhos que realizaram investigações sobre os critérios adotados por professores na avaliação de projetos apresentados nessas feiras. Além disso, estes estudos analisaram as práticas de planejamento, execução e acompanhamento das feiras, incluindo as concepções dos envolvidos sobre esses processos e procedimentos.

No que diz respeito aos descritores “Sujeitos”, identificamos alunos do ensino fundamental II e do ensino médio como participantes de feiras (T1, T7, T11), bem como visitantes (T10). Ademais, encontramos também a participação de professores participantes de feiras (T3 e T16), de oficinas sobre Feiras de Ciências (T8 e T9), e como professores orientadores (T6, T11) de projetos de Feiras de Ciências. Albuquerque *et al.* (2023) ressalta a relevância do papel do professor orientador como mediador no processo de desenvolvimento do trabalho estudantil, enfatizando também o aprendizado do próprio professor nesse processo. Além disso, observamos outros participantes, como representantes da comunidade, expositores e profissionais de instituições governamentais ligadas à ciência e tecnologia (T2 e T5).

Para o descritor “Contexto da aplicação”, analisamos as condições em que as pesquisas foram realizadas. Dois contextos foram identificados: pesquisas realizadas durante Feiras de Ciências (T1, T4, T5, T6, T7, T10 e T11) e durante cursos de capacitação/formação para professores (T3, T8 e T9). Apenas um trabalho não especificou o contexto de desenvolvimento da pesquisa de percepção com os sujeitos (T2). Dos trabalhos desenvolvidos durante as feiras, dois foram realizados em eventos organizados por escolas estaduais, três em feiras promovidas por instituições de ensino superior e dois por organizações estaduais.

A partir do descritor “Percepções e/ou concepções” foi possível verificarmos o entendimento dos sujeitos participantes da pesquisa sobre Feiras de Ciências e espaços não formais nos trabalhos selecionados.

Para os professores as Feiras de Ciências é uma oportunidade para os alunos tomarem decisões e explorarem aspectos investigativos, o que contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Eles consideram essas feiras como ambientes onde os estudantes podem construir conceitos de forma prática, desenvolvendo habilidades críticas, investigativas, de elaboração de hipóteses e análise de dados.

Essas experiências, segundo os professores, favorecem a construção do conhecimento, tornando as aulas mais atrativas e realistas, e ajudando a fixar a teoria ensinada em sala. A maioria dos professores acredita que um bom produto apresentado ao final do projeto indica o sucesso da iniciativa e o alcance dos objetivos. Além disso, as feiras são momentos importantes para socializar e divulgar conhecimentos, envolvendo a comunidade escolar e externa.

No entanto, os professores enfrentam várias dificuldades na realização de Feiras de Ciências e outras atividades em espaços não formais de ensino. As principais barreiras

mencionadas incluem falta de tempo, desinteresse dos alunos, falta de estrutura, espaço físico inadequado, recursos financeiros insuficientes e falta de apoio da escola. Além disso, muitos professores não tiveram contato com esse tipo de atividade durante a formação inicial ou em cursos de formação continuada.

A maioria dos alunos relata ter aprendido muito com a elaboração dos projetos e a exposição nas Feiras de Ciências, relacionando a aprendizagem aos tópicos trabalhados. Alguns alunos mencionaram que as ideias dos projetos surgiram de situações cotidianas, tanto na escola quanto fora dela, buscando resolver problemas reais. As feiras demonstraram que a educação formal está conectada ao aluno e à sociedade, promovendo conscientização e a solução de problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo mapeamos e analisamos trabalhos publicados nas atas do ENPEC, de 2013 a 2023, que abordaram as percepções e/ou concepções de professores e alunos sobre Feiras de Ciências.

As Feiras de Ciências não apenas estimulam a interação entre alunos e professores, mas também oportunizam momentos de reflexão sobre espaços não formais e práticas pedagógicas. A análise do *corpus* documental deste estudo indicou que as feiras incentivam debates e a exploração de conceitos, ampliando o conhecimento dos estudantes e tornando-os ativos e envolvidos no desenvolvimento dos projetos. Dessa forma, as feiras promovem uma educação mais dinâmica e contextualizada, proporcionando um ambiente de aprendizado mais interativo.

No entanto, apesar dos benefícios reconhecidos, os professores enfrentam diversos desafios, como falta de recursos e apoio institucional. Assim, reiteramos que o fortalecimento dessas atividades é fundamental para superar essas barreiras. Além disso, os trabalhos desenvolvidos e publicados em parceria com escolas e professores da educação básica são importantes para a popularização da ciência. Portanto, resgatar e fortalecer a prática das Feiras de Ciências nas escolas, em colaboração com as universidades, é fundamental para o avanço da educação científica no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: A educação é a base – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018

BUENO, W. C. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. *Informação & Informação*, v. 15, n. supl, p. 1–12, 2010.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 5. ed., Ijuí: Ed. Unijuí, 2011

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 89-100, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gZX6NW4YCy6fCWFQdWJ3KJh/>. Acesso em: 28 mai. 2024.

DELL ASEM, E. C. A.; MENDES, A. C. O; OLIVEIRA, M. F. A. Diferentes abordagens acerca das Feiras de Ciências: uma análise a partir dos anais do ENPEC. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 14, 2023. Caldas Novas-GO. **Anais** [...]. Caldas Novas: Realize, 02-06 out. 2023.

DORNFELD, C. B.; MALTONI, K. L. A Feira de Ciências como auxílio para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 5, n. 2, p. 42-58, 2011.

ESTEVES, B.; MASSARANI, L.; MOREIRA, I. C. Ciência para Todos e a divulgação científica na imprensa brasileira entre 1948 e 1953. *Revista Da SBHC*, v. 4, n. 1, p. 62–85, 2006.

GALLON, M. S.; ROCHA-FILHO, J. B.; NASCIMENTO, S. S. Feiras de Ciências nos ENPECs (1997-2015): identificando tendências e traçando possibilidades. *In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 11., 2017. Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis: ABRAPEC, 2017

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARTMANN, A. M.; ZIMMERMANN, E. Feira de Ciências: a interdisciplinaridade e a contextualização em produções de estudantes de ensino médio. *In: ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 7., 2009, Florianópolis.

KOSMINSKY, L.; GIORDAN, M. Visões de Ciências e sobre cientista entre estudantes de Ensino Médio. **Química Nova na Escola**, n. 15, p. 11-18, 2002. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc15/v15a03.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2024.

MANCUSO, R. Feira de Ciências: produção estudantil, avaliação, consequências. *Contexto Educativo: Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, v. 6, n. 1, p. 1-5, 2000

MARQUES, A. C. T. L.; MARANDINO, M. Alfabetização científica, criança e espaços de educação não formal: diálogos possíveis. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1-19, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201712170831>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/143528>. Acesso em: 29 mai. 2024.

MARTINS, I. P. Ciência, público e compreensão pública da Ciência. **Interacções**, v. 11, n. 39, p. 36-48, 2016. DOI: 10.25755/int.8721. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/8721>. Acesso em: 28 mai. 2024.

MASSARANI, L.; CASTELFRANCHI, Yuri; FAGUNDES, Vanessa; MOREIRA, Ildeu; MENDES, Ione. **O que os jovens brasileiros pensam da ciência e da tecnologia?** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021.

MEGID NETO, J. Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Ciências no nível fundamental. 1999. 114f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MICELI, Bruna Sarpa; ROCHA, Marcelo Borges. Análise de Textos de Divulgação Científica sobre Genética Inseridos em Livros Didáticos de Biologia. Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 12, n. 2, p. 121–138, 2019.

SILVA, N. de O.; ALMEIDA, C. G. de A.; LIMA, D. R. S. Feira de Ciências: Uma estratégia para promover a interdisciplinaridade. Revista Destaques Acadêmicos, v. 10, n. 3, 2018.

SOUZA, Alexandra Geronimo Lopes; CARDOSO, Sheila Presentin. Ensino, aprendizagem e o ambiente escolar na abordagem de conceitos de Química. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 11, p. 01-16, 2019.

SOUZA, P. H. R.; ROCHA, M. B. Caracterização Dos Textos De Divulgação Científica Inseridos Em Livros Didáticos De Biologia. Investigações em Ensino de Ciências, v. 20, n. 2, p. 126–137, 2015.

TEIXEIRA, P. M. M. Pesquisa em ensino de Biologia no Brasil (1972-2004): um estudo baseado em dissertações e teses. 2008. 406f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TERREIRO DE UMBANDA LUGAR DE EDUCAÇÃO, TRANSGRESSÃO E RESISTÊNCIA

Paula dos Reis Moita, Luziara Miranda Novaes

Resumo: O presente artigo discute e reafirma o Terreiro de Umbanda enquanto espaço de educação, transgressão e resistência a partir das interações e ações que emergem no cotidiano deste lugar. O campo de observação é um Terreiro de Umbanda da periferia da cidade do Rio de Janeiro. O objetivo deste trabalho é aprofundar as relações entre Terreiro de Umbanda, educação, transgressão e resistência. Este ensaio apresenta e reafirma as relações e ações contra hegemônicas fomentadas neste espaço e que ampliam possibilidades de romper barreiras da marginalização e exclusão de direitos nos quais os sujeitos implicados estão imersos. A metodologia tem inspiração autoetnográfica. O referencial teórico principal do trabalho se apoia nos estudos de Muniz Sodré, bel hooks e Paulo Freire.

Palavras -chave: Educação de terreiro; Educação transgressora; Terreiro de umbanda.

Paula dos Reis Moita () Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
e-mail: paulamoita2@gmail.com.

Luziara Miranda Novaes ().Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Ambas as autoras desse artigo são mulheres, professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, umbandistas e pesquisadoras.

Luziara é uma mulher negra, mãe pequena de Umbanda no Terreiro de Umbanda¹ Centro Espírita Justiça e Amor- CEJA, professora regente dos anos iniciais na prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, filha de Ogum e Inhasã, filha de Dona Maria Mulambo das Sete encruzilhadas, sobrinha de Dona Pombo gira das Almas, pedagoga, mestra em educação pelo PPGEDUC/UFRRJ.

Paula é mãe, mulher, também professora regente dos anos iniciais na prefeitura da cidade do Rio de Janeiro por 25 anos, hoje atua com formação de professores na mesma rede de ensino, mãe de santo de Umbanda no CEJA, filha de Iemanjá com Ogum, pedagoga mestra em Educação pelo PPGEDUC/UFRRJ e hoje doutoranda pelo mesmo programa.

Os diversos espaços por onde transcorremos os caminhos de vidas, além de constituir nossa história, nos apontam para a importância de debater cada vez mais, a existência e importância da educação de/no Terreiro de Umbanda, como lugar de protagonismo na luta contra hegemônica, decolonial e que pode contribuir para o protagonismo de vida dos sujeitos cuja história insiste em tentar apagar e excluir.

Nessa direção, o objetivo principal deste trabalho é aprofundar as relações entre Terreiro de Umbanda, Educação, Transgressão e Resistência. Partindo da construção histórica e etimológica da Umbanda e relacionando está com o cotidiano do CEJA e com o Projeto Sucursinho, Este ensaio apresenta e reafirma as relações e ações contra hegemônicas fomentadas neste espaço e que ampliam possibilidades de romper barreiras da marginalização e exclusão de direitos nos quais os sujeitos implicados estão imersos.

O referencial teórico principal do trabalho se apoia nos estudos de Muniz Sodré, bel hooks e Paulo Freire.

A metodologia de inspiração autoetnográfica, utiliza o estudo de caso e das escrituras como paradigma, a observação participante e a entrevista semi-estruturada, como instrumento de coleta de dados.

A respeito da autoetnografia, Ellis e Bochner (2000) afirmam: [...] porque não observar o observador, [porque não] nos concentrarmos em direcionar nossa observação de volta para nós mesmos? E porque não escrever mais diretamente, a partir da fonte da minha própria experiência?.

Autoetnografia alia as narrativas de si a etnografia. Falamos de nós e nossa ancestralidade ecoa a sua voz através de nós. Refletir o cotidiano de axé na academia, é protagonizar a nossa história e ampliar a luta e as possibilidades de transgressão desse projeto hegemônico que historicamente atua no apagamento de nossas epistemologias ancestrais, corpos, saberes e existência...

A Umbanda sagrada e querida é uma religião cujo o somatório de sua história, memória, epistemologia e filosofia estão permeadas pela transgressão e a resistência. Tem como mito fundador mais aceito entre seus adeptos e praticantes a versão da chegada do Caboclo das Sete Encruzilhadas², através do médium Zélio Fernandino de Moraes, em 15 de novembro de 1908, durante uma sessão Kardecista em Niterói, onde anuncia a fundação da Umbanda com o objetivo de “ser uma religião que fala aos humildes,

¹ A expressão Terreiro de Umbanda é posta com iniciais maiúsculas como mais um instrumento para reafirmar a identidade deste espaço.

² Caboclo: uma das falanges trabalhadas da Umbanda. As características dos espíritos que a compõe remetem em muitos traços as diversas tribos indígenas que originalmente ocupavam nossas terras.

simbolizando a igualdade que deve existir entre todos os irmãos, encarnados e desencarnados” (MORAES, apud CORRAL, 2010).

Tem por cerne de sua constituição a acolhida a diversidade e se construir num lugar onde os excluídos e silenciados o longo da história de nossa sociedade. Simas, 2019, no artigo O país das sete encruzilhadas, discorre a respeito:

A história da umbanda e os significados do seu mito fundador contam muito sobre os tensionamentos da formação brasileira. Há um país oficial que ainda tenta silenciar os índios, os caboclos, os pretos, os ciganos, os malandros, as pombagiras (mulheres donas de seus corpos em encanto); e todos aqueles vistos como estranhos por um projeto colonial amansador de corpos, disciplinador de condutas e aniquilador de saberes. É ainda o brado mais que centenário do Caboclo das Sete Encruzilhadas que joga na cara do Brasil, como amarração, nosso desafio mais potente: chamem os tupinambás, os aimorés, os pretos, os exus, as pombagiras, as ciganas, os bugres, os boiadeiros, as juremeiras, os mestres, as encantadas, as sereias, os meninos levados, os pajés, as rezadeiras, os canoeiros, as pedrinhas miudinhas de Aruanda. Chamem todas as gentes massacradas pelo projeto colonial (e cada vez mais atual) de aniquilação. A pomba risca os ritos desafiadores de afirmação da vida.

A história exemplar da umbanda é um ponto riscado de louvação aos excluídos pelo Brasil oficial. Ao cultuar (aparentemente) os mortos, é exatamente contra a morte que o brado e a flecha do Caboclo ainda ressoam: quem encantou a sucuri, macerando no toco a folha serenada, despertou de beleza a mata escura. (SIMAS, 2019)

Através desse breve histórico dessa riqueza de saberes que atravessam a Umbanda, religião que emergem em terras brasileiras, destacamos algumas características que dialogam diretamente com a temática abordada neste artigo: terreiro de umbanda lugar de educação, transgressão e resistência. A perspectiva narrada acima guia as diversas atividades e ações o Terreiro de Umbanda Centro Espírita Justiça e Amor – CEJA. O CEJA, além de seus rituais religiosos, propõe e executa uma série de práticas que materializam a relação entre Terreiro de umbanda, educação, transgressão e resistência.

O Centro Espírita Justiça e Amor³ é um terreiro de umbanda que fica localizado no bairro da Abolição, na Zona Norte do Rio de Janeiro. Fundado no plano físico pela Mãe Raquel Machado, o templo religioso existe há mais de 70 anos e já teve como sede outros imóveis também na mesma região da cidade.

³ Para aprofundar os conhecimentos sobre o CEJA:

- NOVAES, Luziara Miranda Centro Espírita Justiça e Amor: fonte de ampliação de conhecimento - Projeto Sucursinho e educação no terreiro de Umbanda. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Instituto Multidisciplinar
- Moita, Paula dos Reis Das leituras da vida para as vidas nas leituras: oralidade e letramento no terreiro de umbanda / Paula dos Reis Moita. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Namastê, 2020. 166 p.

Figura 1: Centro Espírita Justiça e Amor, salão principal



Fonte acervo CEJA (2018)

O Terreiro de Umbanda traz em seu nome Justiça e Amor numa relação com seus orixás⁴ fundadores Oxum e Xangô. Hoje comandando pelos orixás Iemanjá e Ogum, pelo Preto Velho Pai Joaquim de Angola, na linha de exu pela Pombagiras Dona Maria Mulambo das Sete Encruzilhadas e Dona Pombagira Das Almas. Todas as ações e propostas da casa, seja no campo religioso ou social, que acontecem de maneira totalmente gratuita.

Com um corpo mediúnico⁵ composto majoritariamente por sujeitos que trazem em suas existências várias marcas de exclusão: mulheres, pessoas negras, população LGBTQIA+,... encontra dentro da sua comunidade a necessidade de ampliar suas ações no dentro da educação formal não escolar, assim nasce o Projeto Sucursinho CEJA⁶

O Sucursinho é definido como espaço de educação formal não escolar por propor de forma intencional, num espaço diferente da escola, espaços de escolarização, continuidade e terminalidade dos estudos. Como o Terreiro de Umbanda não se constitui legalmente em instituição educacional, para fins de certificação e terminalidade dos estudos recorreremos aos recursos do Estado (ENCEJA, Centros de Educação de Jovens e adultos..).

O projeto Sucursinho CEJA abrange as seguintes áreas em suas propostas:

- 1- Sujeitos precisando terminar Ensino fundamental e/ou médio (buscamos certificação através do ENCEJA e do Sistema de módulos)
- 2- Cursando Ensino Fundamental/Ensino médio regular (acompanhamento de estudos)
- 3- Preparatório para ingresso na universidade (UERJ, PUC, ENEM, ...)
- 4- Alunos do fundamental com dificuldades de alfabetização e outros)

⁴Energia sagrada relacionada as forças da natureza.

⁵ Conjunto de membros e participantes dos ritos e do cotidiano de um Terreiro de Umbanda

⁶ A apresentação do Sucursinho como espaço de educação formal não escolar é realizada na dissertação: Moita, Paula dos Reis Das leituras da vida para as vidas nas leituras: oralidade e letramento no terreiro de umbanda / Paula dos Reis Moita. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Namastê, 2020. 166 p

Figura 2: Diversos momentos de aula do Sucursinho

Fonte acervo CEJA (2018)

O Sucursinho é um espaço que almeja, assim como o Terreiro de defender o direito de todos, atuar na redução da disparidade e ser um território de troca dialógica e de valorização dos diversos saberes.

O Sucursinho se forjou e se forja com muitos olhares e várias vertentes e se encontra num espaço que representa sopro de vida, busca de construções igualitárias e humanistas e da eterna continuidade.

Desenvolvimento

Lavar as mãos do conflito entre os poderosos e os impotentes significa ficar do lado dos poderosos, não ser neutro. O educador tem o dever de não ser neutro. (Freire, 2000)

Segundo o dicionário Aurélio (2004), transgredir é não cumprir, não observar, Já resistência é o ato ou efeito de resistir. O terreiro de Umbanda, simplesmente pelo ato de continuar existindo se configura num locus de resistência e transgressão.

Incontáveis são os registros de diversas naturezas que narram e ilustram as perseguições a este espaço. A existência dos Terreiros de Umbanda e suas práticas, ritos e tradições são forma vistas pela nossa sociedade como caso de polícia, sendo seus praticantes/ participantes sujeitos a prisão. Nesse sentido, podemos afirmar que, a luta e resistência de nossos ancestrais pela continuidade do legado da umbanda é um ato de transgressão ao projeto hegemônico de sociedade ainda vigente.

Ainda nessa perspectiva, aprofundar a reflexão a respeito do compromisso do Terreiro de Umbanda com o projeto contra hegemônico é importante e necessário para que e, não só os adeptos da religião, mas para que a sociedade possam cada vez mais reconhecer, valorizar, preservar e ocupar espaços pulsantes da História e Cultura Afro-Brasileira, contribuindo com a consolidação dos protagonismos desses espaços de saber ancestral que são o legado e a possibilidade de, mais do que falar sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, vivenciá-la e contribuir para que estes saberes não continuem marginalizados pela sociedade.

A lei de diretrizes e base da educação nacional (lei nº 9394/96), embora discipline a educação escolar, em seu artigo primeiro define e reconhece educação em outros espaços diferentes da escola:

Artigo 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Portanto a educação em análise neste artigo é aquela que se desenvolve dentro do espaço religioso e se estende para outras instâncias de convivência humana. Essa visão do Terreiro de Umbanda enquanto espaço de educação dialoga diretamente com a perspectiva decolonial e com a urgência em evidenciarmos as protagonismos de espaços outros na construção de saberes/fazer.

Ao longo da vida o ser humano precisa desenvolver atividades em vários aspectos, sejam elas econômicas, sociais e tecnológicas. Para isso, as pessoas precisam de suporte, de maneira geral, a educação tem essa finalidade, a de preparar as pessoas para o desenvolvimento das atividades ao longo da sua vida.

No mundo globalizado, faz-se necessário pensar mais sobre o que se tem sobre educação e trabalhar com concepções mais ampliadas. Desta, não devemos permanecer engessados à ideia apenas de uma educação formal escolar como educação possível.

Para a autora e pesquisadora bell hooks, a sociedade mantém estruturas hierárquicas que legitimam as opressões sofridas pelas minorias étnicas e estas atravessam o espaço educacional. A partir deste ponto de vista, faz-se necessário uma educação pautada numa perspectiva decolonial, crítica. Ainda de acordo com a autora (2013) a educação constituída na percepção crítica e consciente da realidade social constrói ações transformadoras.

Podemos dizer então, que o Sucursinho CEJA tem um fazer pedagógico, que hooks vai chamar de engajada e emancipatória, pois busca dar ênfase ao bem-estar, a liberdade, a promoção de diálogos e protagonismo, contribuindo para produzir novas formas de resistência.

A construção do Sucursinho acontece o ano de 2013, quando o CEJA recebe um número grande de jovens, nasce nesse contexto o grupo jovem do Terreiro, que por construção do próprio coletivo, é denominado de JuCEJA (Juventude do Centro Espírita Justiça e Amor). É interessante destacar o quanto o pertencimento ao JuCEJA não está atrelado a uma faixa etária, mas a uma identificação de pertencimento as possibilidades de recomeçar, enfrentar as exclusões e marginalizações da sociedade e estabelecer parcerias com os companheiros de percurso.

Freire, 2000, em a Pedagogia da indignação discorre sobre esse movimento do JuCEJA: A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber.

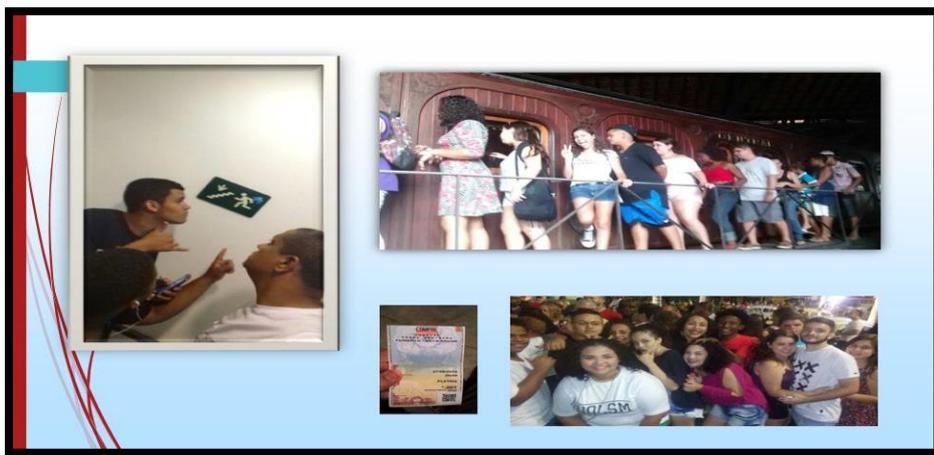
Os participantes do JuCEJA trazem em sua constituição a marca do preconceito, da discriminação e da marginalização social de múltiplas origens, visto que o grupo é constituído em sua maioria absoluta por pessoas negras, periféricas e de baixa renda.

Uma quantidade significativa dos membros do JuCEJA encontrava-se à margem do ensino regular e com dificuldade de se inserir (ou reinserir) no mercado de trabalho formal, fatos que são marcadores das reflexões e discriminação sofridas ao longo de suas existências. A partir disso, a espiritualidade, entendendo a demanda sócio educacional recebida pela casa naquele momento idealizou, propôs e deu apoio ao nascimento do Projeto Sucursinho. A respeito do projeto, NOVAES, 2016, discorre:

Com a iniciativa de um apoio pedagógico aos jovens e adultos com defasagem e/ou evadido dos espaços formais escolares, prática atípica nas casas religiosas de matriz africana, identifica novas possibilidades para o indivíduo a partir dessas práticas nesse espaço onde se cultua a

umbanda, e sua contribuição para a reinserção dos indivíduos nos espaços formais de escolarização e ampliação da escolaridade. Oportunizando os diversos grupos sociais, aos quais os indivíduos pertencem, o crescimento, o desenvolvimento e as possibilidades de se consolidar os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, em sua plenitude.

Figura 3: Montagem de atividades culturais: A esquerda visita ao MAR, a esquerda e acima visita ao museu do Trem, a esquerda e abaixo primeira vez do grupo junto no teatro, Peça A gota d'água todos os eventos do ano de 2016



Fonte acervo CEJA (2016)

O projeto Sucursinho oferta atendimento gratuito aos indivíduos que precisam terminar Ensino fundamental e/ou médio e ampara e orienta a busca de certificação através do ENCEJA e do ensino supletivo através do sistema de módulos; oferece acompanhamento de estudos para quem está cursando Ensino Fundamental/Ensino médio regular; atua como preparatório para ingresso na universidade e assiste alunos do fundamental. Esse trabalho acontece através de orientação pedagógica, educacional e vocacional e de aulas coletivas e/ou individual.

As atividades culturais, outro desdobramento desse projeto, têm por objetivo a inserção desses sujeitos em espaços dos quais são excluídos, a respeito, MOITA, 2019, explica:

Na busca desses significados de si, do outro e da sociedade, as atividades culturais são oportunizadas pela casa através da mobilização e iniciativa de seus participantes e de parcerias que se apresentam. Teatro, música, arte, museus, palestras, oficinas, feiras, são alguns dos eventos já realizados nesse sentido. Muitos dos sujeitos pertencentes ao CEJA nunca haviam visitado um museu, ou ido ao teatro. Outras atividades interessantes e significativas são o Circuito Rio Antigo e os Caminhos do Imperador. A primeira que consiste num circuito guiado pelas ruas do Centro do Rio de Janeiro observando, aprendendo e vivenciando fatos e espaços da história passada e presente e já aconteceu mais de uma vez com dinâmicas diferentes. A segunda foi um passeio por caminhos percorridos pelo Imperador e pelo Império, chegando até Petrópolis.

As relações, sentidos e significados tecidas ao longo das atividades culturais oportunizam além de vivências e reconhecimento de identidades.

O Terreiro de Umbanda que se reconhece, abre e ocupa de educação, de luta antirracista, de celebração da cultura negra, da ancestralidade, vive o compromisso público estabelecido à nossa ancestralidade, à população negra, sua história e a possibilidade de ecoar junto ao pensamento contra hegemônico.

Considerações finais

Embora o Centro Espírita de Justiça e Amor possua várias outras vertentes de trabalho educacional e cultural, escolhemos o Sucursinho CEJA para materializar a discussão do tema proposta neste artigo, a fim de evidenciar também o terreiro de Umbanda enquanto potência de educação formal não escolar. Enquanto buscamos acolher e transgredir mediante os processos de exclusão, silenciamento e apagamento de nossa sociedade, reafirmamos o compromisso e a existência enquanto instituição também religiosa, mas que acima de tudo produz conhecimento, que os significa e os transforma.

Deixamos o convite para que cada um de nós possa, cada vez mais, partilhar as possibilidades de assunção de protagonismo das histórias de vida pelos sujeitos e de educação transformadora em todos os espaços que ocupamos na sociedade.

Axé

Referências

CORRAL, Janaina A. **As Sete Linhas da Umbanda**. São Paulo: Universo dos Livros, 2010.

ELLIS, C. **The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography**. 1. ed. Walnut Creek: Altamira Press, 2004

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3 Curitiba: Editora Positivo, 2004, 2120 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.

MOITA, Paula dos Reis. **Das leituras da vida para as vidas nas leituras: oralidade e letramento no terreiro de umbanda** / Paula dos Reis Moita. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Namastê, 2020. 166 p.

NOVAES, Luziara Miranda. **Centro Espírita Justiça e Amor: fonte de ampliação de conhecimento - Projeto Sucursinho e educação no terreiro de Umbanda**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Instituto Multidisciplinar

SIMAS, L. A. **O país das sete encruzilhadas**. Revista Caju, internet. 15/11/2018. Disponível em: <http://revistacaju.com.br/2018/11/15/o-pais-de-sete-encruzilhadas/>. Acesso em: 15 novembro de 2018.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes.**
Petrópolis: Vozes : 201

A Experiência dos Acadêmicos de Medicina no Ensino *Online* e a Transição para o Internato: Um Olhar Coletivo

Márcio Hideki Setogutti Nanamura; Vinícius Tadeu de Almeida

Resumo: Este estudo investiga o impacto das aulas online no ciclo básico de Medicina e sua influência na preparação para o internato. Utilizando uma abordagem qualitativa exploratória com base no Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), foram realizadas entrevistas semiestruturadas e sessões online e presenciais com os estudantes. Os resultados indicam que as ferramentas tecnológicas foram consideradas essenciais para o aprendizado, mas apontaram também a necessidade de maior integração entre o ensino presencial e o online. Os participantes destacaram a importância da interação humana e da prática clínica para a formação médica, sugerindo que o ensino online deve ser complementar e não substitutivo ao ensino presencial. Este estudo oferece subsídios para o aprimoramento das práticas pedagógicas em Medicina, destacando a importância da integração entre as modalidades de ensino para uma formação mais completa dos estudantes de Medicina.

Palavras-chave: Medicina. Ensino *online*. Ciclo básico. Internato. Formação Médica.

M. H. S. Nanamura () <http://lattes.cnpq.br/9877920066648572>. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). São Paulo, São Paulo, Brasil .
e-mail: mnamura@pucsp.br

V. T. Almeida (). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “*Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino*”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A transição abrupta do ensino presencial para o *online*, decorrente da pandemia, teve um impacto significativo na experiência dos estudantes universitários, trazendo tantos desafios quanto oportunidades. Eles tiveram que gerenciar o tempo, desenvolver uma compreensão crítica teórica e epistemológica mais cuidadosa, ressignificar o uso de multimídias. Além disso, confrontaram com a necessidade de produzir conhecimento sem as interações no coletivo presencial.

Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem perpassada pela construção coletiva, traz à tona as discussões de metodologias, escutas ativas e inovações na consolidação de conteúdos e prática em serviços de saúde (PITT; LI; KLEIN, 2020).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – DESENVOLVIMENTO

Durante a pandemia de Covid-19, os cursos de Medicina adotaram rapidamente a modalidade de ensino remoto, destacando a relevância das tecnologias da informação e comunicação (TIC) nesse período. No entanto, observou-se que muitas vezes as apresentações se limitavam apenas ao conteúdo, sem uma abordagem pedagógica adequada ou consideração das vantagens do ensino à distância (PAULINO et al., 2023).

Essa constatação está alinhada com o estudo de Pereira (2021), que apontou que apesar dos alunos fazerem uso frequente das TIC's em suas rotinas, os recursos educacionais específicos para a área médica são subutilizados. O que evidencia a necessidade de melhorias nos processos formativos eficaz dessas em tecnologias emergentes tanto dos estudantes quanto para professores.

No contexto da pandemia de Covid-19, os docentes tiveram que desempenhar o papel de mediadores e orientadores aos estudantes em direção à zona proximal de desenvolvimento (ZDP) promovendo o crescimento do conhecimento (VIGOTSKI, 2019). O ensino à distância ressaltou a importância da atuação docente, visto que os professores passaram a ser mediadores entre o aluno e o saber, incentivando assim a autonomia do estudante.

A avaliação da ZDP tornou-se complicada, pois muitos estudantes mantinham as câmeras desligadas e enfrentavam dificuldades de conexão (FONSECA; TEIXEIRA; CARMONA, 2021)

Um aspecto que contribuiu para o ensino remoto e o alcance da ZDP foi a implementação da metodologia de aprendizagem baseada em problemas (ABP). Esse enfoque estimula uma maior interação entre os estudantes e entre alunos e professores, promovendo o progresso acadêmico (ZANELLA, 1994).

Em Medicina, o processo formativo que perpassa pela primeira etapa o Ciclo Básico e a segunda etapa o Internato. A primeira etapa é crucial na formação médica, pois envolve os quatro primeiros semestres da graduação em contato com os aspectos teóricos referente a anatomia e a fisiologia humana, juntas são complementares, Bioquímica, Histologia, Sociologia, bem como a deontologia médica, são construídas na formação do médico (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, 2018).

Nesse período serão propostos desafios e desenvolvidos habilidades médicas formarão os escopos para a próxima etapa, o Ciclo Clínico de Medicina, como aulas práticas, interpretação de exames, entre outros, para chegar ao Internato (VASCONCELOS; RUIZ, 2015).

No período de Ciclo Básico de Medicina, como toda a formação do médico, a tecnologia é essencial no processo de aprendizagem colaborativa. Através poderão buscar

soluções para as possíveis dificuldades que surgem plataformas e aplicativos são mais eficazes na aprendizagem (ROJAS CARRILLO et al., 2021).

Conforme mencionamos, a formação médica exige um período chamado de Internato. Ele seria uma espécie de “estágio” obrigatório, regulamentado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) de 1969 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014). Esta fase visa a inserção dos acadêmicos na prática e no cotidiano da profissão sob a supervisão de profissional experiente.

Os acadêmicos são encaminhados a uma unidade saúde, hospitais, Unidade Básica de Saúde (UBS). Eles estarão vinculados a esses locais, participando do cotidiano médico. No qual pode e dever sugerir soluções e diagnósticos preliminares, mas concluída por um profissional PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, 2018).

Neste sentido, a transição do ciclo básico para o internato, que envolveu a aplicação prática do conhecimento teórico, como discutido por Kolb (1984) e Schön (1987) sobre a aprendizagem experiencial e a reflexão prática, explora conceitos cruciais para a formação médica. Mesmo naquele momento, a experimentação ativa e a conceituação abstrata na formação médica tiveram nuances de ausência naquele período complexo, doloroso e incerto.

Podemos considerar que a conexão de conceitos e modelos existentes, bem como novas experiências e a testagem de compreensões de aprendizagem, foram ressignificados, ajustando comportamentos em eventos inesperados (KREBER, 2004). O futuro médico, portanto, vivenciará situações inesperadas e terá que tomar decisões entre um caso e outro e agir conforme necessário, ou seja há necessidade de uma formação mais completo não apenas tecnicamente mas, na inter - profissionalidade, comunicação e de alterações constantes (DEPALLENS et al., 2020).

Ainda que a ausência de um processo ideal na formação desses futuros médicos tenha sido uma realidade, essa experiência terá sido válida enquanto reflexão sobre a realidade que afeta nossa consciência, razão e afetividade, ou seja, nossa humanidade (Dewey, 1938; Vygotsky, 1978).

METODOLOGIA

Nesta pesquisa adotamos a metodologia da pesquisa qualitativa Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) no intuito de analisar e interpretar a constituição de um discurso que parte de posicionamentos singulares em determinado contexto social, com o intuito de encontrar coletivamente uma voz que os represente socialmente.

Segundo (LEFÈVRE; LEFÈVRE; MARQUES, 2009), a metodologia de desdobra em três etapas distintas e complementares:

1. Ação Individual: nesta etapa, a análise se concentra nas expressões-chave (ECH) presentes nas respostas dos participantes. Cada ECH representa uma unidade de significado que revela a forma como cada sujeito se posiciona diante da temática em questão.

2. (Re)produção Coletiva: as ECHs são agrupadas em categorias temáticas, delineando as ideias centrais (IC) que emergem do discurso coletivo. As ICs refletem as percepções compartilhadas pelo grupo, revelando as nuances e convergências das experiências vividas.

3. Ressignificação: A ancoragem (AC) contextualiza as ideias e os sentimentos dos participantes em seu contexto sociocultural. As ideologias, os valores e as crenças

presentes nas respostas individuais são desvendadas, tecendo um retrato profundo da realidade social em que a pesquisa se insere.

Para dar a visibilidade à pesquisa, os pesquisadores selecionaram uma amostra de nove acadêmicos de diferentes semestres do curso de Medicina de uma universidade particular de um município do Estado de São Paulo. Foi realizada uma sessão de aproximadamente duas horas em setembro de 2023 com 11 alunos do 4º ano.

Através de uma entrevista semiestruturada de catorze questões, os participantes puderam expressar livremente suas ideias, apresentaram os desafios e sugestões, tecendo um rico mosaico de perspectivas, em sessões *online* e presenciais bem como os efeitos dessa mudança em sua formação acadêmica e preparação futura.

Assim, da perspectiva desta técnica, o quadro geral das opiniões disponíveis de uma coletividade sobre um dado tema, no contexto de uma dada formação sociocultural específica, num dado momento histórico, ficará composto por um conjunto ou painel de singularidades (sendo que singular aqui não tem, é claro, o sentido, de “contrário de plural” mas sim de diferente, distinto, próprio, específico) coletivas [...] (LEFEVRE; LEFEVRE; CORNETTA; ARAÚJO, 2010, p. 801).

Após a coleta de dados, os pesquisadores buscaram interpretar as mensagens contidas nas vozes singulares dos participantes. As ECHs, as ICs, e as ACs foram cuidadosamente identificadas e categorizadas, revelando temas recorrentes e as percepções compartilhadas pelo grupo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base em dados qualitativos e nas sínteses discursivas elaboradas, aplicamos a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) para aprofunda análise e extrair *insights* à pesquisa. Neste processo identificamos 4 (quatro) sujeitos coletivos:

Quadro 1: Identificação dos Sujeitos

Sujeito Coletivo 1	Sujeito Coletivo 2	Sujeito Coletivo 3	Sujeito Coletivo 4
Flexibilidade Valorizada	Interação Essencial	Prática e Eficiência	Infraestrutura Incerta
Este grupo, composto principalmente por acadêmicos dos primeiros semestres, destaca a flexibilidade do ensino <i>online</i> como um ponto positivo, apreciando a autonomia para organizar seus estudos e a economia de tempo com deslocamentos.	Este grupo formado por acadêmicos por alunos de semestres mais avançados, ressalta a importância da interação presencial para o aprendizado, valorizando o contato humano, a troca de experiências e o desenvolvimento de habilidade interpessoais.	Grupo composto por acadêmicos que valorizam a praticidade e a eficiência. Este grupo demonstra preferência pelas aulas <i>online</i> , reconhecendo a possibilidade de estudar no seu próprio ritmo e a otimização do tempo	Este grupo expressa a preocupação com a qualidade das aulas <i>online</i> , que podem ser afetada por problemas técnicos e experiências de aprendizado.

Fonte: Os autores, 2023-2024.

Ao analisar os Sujeitos Coletivos podemos interpretar suas percepções sobre o ensino online durante a pandemia como reflexo de diferentes abordagens pedagógicas e visões sobre a educação.

Paulo Freire (2002), conhecido por sua pedagogia libertadora, enfatiza a importância da autonomia, da conscientização e do diálogo no processo educacional. O Sujeito Coletivo 1, que valoriza a flexibilidade do ensino online, pode estar refletindo essa busca por autonomia e adaptação às necessidades individuais dos estudantes, características centrais da pedagogia freiriana.

O trabalho de Fonseca, Teixeira e Carmona (2021) sobre socio construtivismo, literacia e trabalho com TICs durante a pandemia destaca a importância da construção colaborativa do conhecimento e do uso das tecnologias como ferramentas educacionais. O Sujeito Coletivo 3, que valoriza a praticidade e a eficiência do ensino online, pode estar alinhado a essa perspectiva, buscando aproveitar as TICs para otimizar seu aprendizado.

Por sua vez, Pereira, Santos e Caldas (2021), aborda o uso de tecnologias de informação e comunicação por estudantes de medicina, o que pode estar relacionado ao Sujeito Coletivo 4, preocupado com a infraestrutura incerta do ensino *online*. Esses acadêmicos podem estar enfrentando dificuldades no acesso à tecnologia, o que reforça a importância da democratização do acesso à educação, uma preocupação também presente nas obras de Freire.

Por fim, os estudos de Lefèvre (2003) sobre o Discurso do Sujeito Coletivo e sua relação com a complexidade e auto-organização podem fornecer uma perspectiva interessante sobre a interação entre os Sujeitos Coletivos. A análise dos Sujeitos Coletivos à luz desses autores mostra como suas percepções e necessidades são construídas em um contexto complexo e interdependente, ressaltando a importância de uma abordagem holística e dialógica na educação médica.

Partindo desse proposto podemos extrair as a Ideias Centrais dos Discurso Coletivo

Quadro 2: Ideias Centrais

Adaptação ao ambiente <i>online</i>	Desafios na transição para a prática	Utilização de ferramentas <i>online</i>	Preparação para o internato
Os estudantes mencionaram a novidade e a falta de referências como desafios iniciais no ensino <i>online</i> , necessitando de tempo para se adaptar ao novo modelo de ensino.	A transição do Ciclo Básico para o Internato foi observada como um desafio, com a necessidade de se ajustar a uma nova dinâmica e à prática médica.	Os acadêmicos destacaram a utilidade de ferramentas e recurso <i>online</i> , como programas para mapas mentais, bibliotecas virtuais, <i>sites</i> de produtividade (<i>Office 365</i>), <i>Teams</i> , <i>Google Forms</i> e sites de artigos científicos.	Os acadêmicos enfatizaram a importância de um bom embasamento teórico durante o Ciclo Básico para uma transição mais suave para o Internato, bem como a necessidade de preparação prévia para as práticas.

Fonte: Os autores 2023-2024.

Para uma análise mais aprofundada, podemos combinar as ideias de Vygotsky (2019) com as de Schön (2003), que aborda a reflexão na ação e a prática reflexiva. Vygotsky destaca a importância do contexto social e das interações na aprendizagem, enquanto Schön

ênfatiza a reflexão crítica sobre a prática como forma de desenvolver habilidades e adaptar-se a novos desafios.

Durante a pandemia de coronavírus em 2020, a educação teve que se adaptar rapidamente ao ambiente online, o que trouxe desafios tanto para os estudantes quanto para os professores. Vygotsky argumentaria que a interação social desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, e a transição para o ensino *online* pode ter impactado negativamente essa interação, exigindo novas formas de mediação para garantir que os estudantes possam alcançar seu potencial máximo de desenvolvimento.

Segundo Schön (2003), por sua vez, destacaria a importância da reflexão na prática. Os desafios enfrentados pelos acadêmicos durante a transição para o ensino online e para o internato na Medicina exigem uma reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas, a fim de identificar novas estratégias e abordagens para lidar com esses desafios. A prática reflexiva também é essencial para os professores, que precisam adaptar suas práticas pedagógicas ao novo ambiente de ensino online e garantir que os estudantes recebam o suporte necessário para aprender de forma eficaz.

Portanto, a as ideias de ambos nos leva a concluir que a adaptação ao ambiente *online* e o uso de ferramentas digitais durante a pandemia exigem não apenas uma compreensão da teoria sociocultural da aprendizagem, mas também a capacidade de refletir criticamente sobre a prática e adaptar-se de forma flexível às novas demandas da educação contemporânea, sobretudo, a formação médica.

Dando a continuidade de nossa análise fizemos a ancoragem. A ancoragem (AC) representam ideias centrais e recorrentes que permeiam os discursos dos Sujeitos Coletivos. Elas traduzem as crenças, valores e experiências compartilhada pelos acadêmicos, servindo como base para a construção dos discursos coletivos. No nosso estudo forma identificados três ancoragens principais:

- **AC 1: Adaptação ao ambiente online:** esta ancoragem reflete os desafios e as dificuldades iniciais enfrentadas pelos estudantes na transição para o ensino *online*. Os entrevistados mencionaram a necessidade de se adaptar a um novo modelo de ensino, com diferentes métodos de avaliação, dinâmicas de aulas e ferramentas tecnológicas. A falta de familiaridade com o ambiente virtual e a ausência de referências prévias foram apontadas como obstáculos para a adaptação. Um exemplo disso foi quando um Sujeito Coletivo do primeiro semestre narrou:

SC 1: “ No início, tudo era muito novo e confuso. Eu não sabia como acessar as plataformas *online*, como usar as ferramentas de estudo e como comunicar com os professores e colegas. Foi um processo de adaptação gradual, mas com o tempo me acostumei com o novo ambiente”.

- **AC2: Desafios na Transição para a Prática:** esta ancoragem destaca os desafios específicos da transição do Ciclo Básico para o Internato no contexto do ensino *online*. Os acadêmicos mencionaram a falta de prepara adequado de desenvolver novas habilidades para atuar no ambiente hospitalar. A discordância entre as expectativas e a realidade do Internato *online* foi apontada como um fator de frustração para alguns acadêmicos. Um exemplo disso foi quando um acadêmico do sexto semestre mencionou:

SC 3: “A transição para o Internato foi muito mais difícil do que eu imaginava. A prática médica *online* é muito diferente da prática

presencial. A falta de contato direto com os pacientes e a dificuldade de realizar procedimentos práticos *online* foram grandes desafios”.

- **AC3: Utilização de Ferramentas online:** esta ancoragem valoriza as ferramentas e recursos *online* que contribuem para o aprendizado dos acadêmicos. Os entrevistados mencionaram diversos instrumentos que consideram úteis. A flexibilidade e a praticidade proporcionada pelas ferramentas *online* foram reconhecidas como benefícios para o estudo individualizado. O exemplo desta ancoragem é do acadêmico do terceiro semestre:

SC 2: “Eu uso muito mapas conceituais para organizar minhas ideias e entender os conteúdos das aulas. As bibliotecas virtuais também são muitos úteis para pesquisar artigos e outros materiais de estudo. E as ferramentas de comunicação *online* facilitam a colaboração com os meus colegas”

Pelo que observamos, a transição para o ensino *online* evidenciado nas ancoragens, revelou desafios significativos para os estudantes. A dificuldade a um novo modelo de ensino, com métodos de avaliação distintos e os usos de ferramentas tecnológicas, ressalta a necessidade de apoio e orientação adequados durante essa transição. A falta de familiaridade com o ambiente virtual e a ausência de experiências prévias também foram apontadas como obstáculos importantes.

Nesse contexto, a teoria sociocultural de Vygotsky (2019) pode ser relevante. Segundo o autor a importância do ambiente social e cultural na construção do conhecimento e no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. A ZDP, conceito central em sua teoria, refere-se à distância entre o nível do desenvolvimento do aluno e o nível que ele pode atingir com o apoio de um adulto ou colega mais experiente.

A aplicação da ZDP no contexto de transição para o ensino *online* gere a importância de proporcionar aos estudantes suporte adequado para superar os desafios enfrentados. Isso inclui orientação na utilização das ferramentas online, adaptação às novas dinâmicas de aula e desenvolvimento de habilidades específicas para o ambiente virtual. A ZDP também destaca a importância da interação social e colaboração entre os estudantes, mesmo que virtualmente, para potencializar o aprendizado e a adaptação ao novo ambiente.

Além disso, a teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (2015) pode ser relevante para compreender a necessidade de uma abordagem prática e reflexiva durante o processo de adaptação ao ensino online. Kolb propõe um ciclo de aprendizagem que envolve a experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa. Nesse sentido, a experiência dos estudantes na transição para o ensino online pode ser mais eficaz quando combinada com oportunidades de reflexão e aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

Os discursos do Sujeito Coletivo (DSC) representam a síntese das ideias e perspectivas compartilhadas pelos acadêmicos de cada Sujeito Coletivo. Eles são construídos a partir das ancoragens e expressam a visão coletiva sobre o tema em questão. No presente estudo, foram elaborado três discursos do Sujeito Coletivo.

Este discurso retrata a trajetória dos acadêmicos na adaptação ao ensino *online* durante o Ciclo Básico. Os acadêmicos narram as dificuldades iniciais, a busca por estratégias de estudo e a gradual familiarização com o novo ambiente virtual. O discurso

destaca a importância do apoio docente, da colaboração entre pares e da autodisciplina para o sucesso na adaptação.

A análise dos Discursos do Sujeito Coletivo (DSC) revela nuances importantes sobre as experiências dos estudantes de Medicina com o ensino *online* durante a pandemia de COVID-19. Os autores Fonseca, Teixeira, Carmona e Pereira, bem como Lefèvre, abordam aspectos fundamentais dessas experiências, evidenciando a complexidade desse cenário educacional.

O DSC1, de acordo com Fonseca, Teixeira e Carmona, destaca a necessidade de um processo de adaptação gradual e individualizado ao ensino online, com o apoio dos professores, a colaboração entre pares e o desenvolvimento de estratégias de estudo autônomas. Os estudantes ressaltam a importância da autonomia para organizar seus estudos e a economia de tempo com deslocamentos. Essa autonomia é vista como essencial para lidar com as demandas do ensino remoto, permitindo que cada estudante ajuste seu ritmo de aprendizagem e encontre métodos que melhor se adequem às suas necessidades individuais.

No DSC2, Pereira e colaboradores destacam a importância de um preparo abrangente para a transição para o internato, incluindo a simulação de cenários práticos online, o acompanhamento por profissionais experientes e a abordagem de temas como ética e comunicação na prática médica online. Os estudantes ressaltam a complexidade da transição do Ciclo Básico para o Internato, destacando a necessidade de se ajustar a uma nova dinâmica e à prática médica.

Por sua vez, o DSC3, de acordo com Lefèvre, Lefèvre e Marques, ressalta o potencial das ferramentas online para o aprendizado, reconhecendo a possibilidade de estudar no próprio ritmo e otimizar o tempo. Os acadêmicos destacam a utilidade de recursos como programas para mapas mentais, bibliotecas virtuais, sites de produtividade (Office 365), Teams, Google Forms e sites de artigos científicos. No entanto, destacam a importância de uma seleção criteriosa das ferramentas, considerando suas especificidades e o contexto de aprendizagem.

Em suma, os discursos dos Sujeitos Coletivos evidenciam a complexidade da experiência dos estudantes de Medicina com o ensino online durante a pandemia. A autonomia do aluno, o desenvolvimento de habilidades práticas e éticas e a adequação das ferramentas online são elementos cruciais para promover uma educação médica de qualidade. A valorização desses discursos, conforme discutido pelos autores mencionados, é fundamental para orientar futuras ações pedagógicas e melhorar a experiência de ensino-aprendizagem dos estudantes de Medicina.

Ele aproveitaram o ensejo e fizeram algumas sugestões de estratégias de ensino *online* como combinar recursos teóricos e práticos, como vídeos, testes, para promover um aprendizado mais eficaz. Com esta sugestão eles estão direcionando para algumas das facetas do ensino híbrido.

O que corrobora para a criação de repositórios de materiais para facilitar o acesso, o fornecimento de dispositivos eletrônicos para todos os acadêmicos para garantir a inclusão digital. Também apresentaram a necessidade da formação docente para o ensino *online* para garantir a qualidade do ensino neste formato.

Os resultados deste estudo evidenciam os desafios e oportunidades do ensino *online* na formação acadêmica em Medicina. A inabilidade e a necessidade de adaptação ao novo modelo de ensino forma desafios enfrentados pelos alunos.

A integração da experiência *online* do ciclo básico no internato apresenta, uma oportunidade para aprimorar na formação de médicos. A aplicação do aprendizado teórico *online* na prática, atravessa ao matérias de apoio, mas também as relações humanas, o que contribui para uma

transição mais tranquila para o internato como desenvolvimento de habilidades essenciais para a prática médica.

Segundo Moore (1989), a relação entre o ambiente de aprendizado é um processo desafiador e complexo. Por isso, a pesquisa trouxe algumas limitações, entre elas apontamos:

- Percepções e experiências generalizadas: um dos pontos levantados foi que os acadêmicos tendem a apresentar percepções e experiências generalizadas. Isso sugere que, embora suas vozes sejam fundamentais para compreender o impacto do ensino *online* em suas vidas acadêmicas, essas percepções pode não refletir a totalidade da realidade. Cada acadêmico possui uma experiência única, e as generalizações podem obscurecer nuances importantes do contexto educacional..
- Negligência na análise das melhorias implementadas: outras limitações identificadas foi o risco de que as percepções dos acadêmicos negligenciam a análise das melhorias implementadas pela instituição e professores que esforçam para melhorar a qualidade do ensino *online*, adaptando-se às novas demandas e necessidades dos estudantes. Essas melhorias pode não ser totalmente percebidas, o que ressalta a importância de uma análise mais ampla e abrangente.

Contudo, ao olhar para os semestres e refletir os desafios enfrentados durante a pandemia, há apontamento de impulsões na abordagem a um determinado tema que transcende a simples análise acadêmica. Por isso, alguns optaram por explorar o internato, focando na influência do ensino *online* do ciclo básico do curso de Medicina no período atual.

Neste sentido, essa experiência não apenas enriqueceu a pesquisa, bem como, nutriu uma certeza, em tempo de desafios e conexão humana que a colaboração podem florescer.

Essas entrevistas ofereceram insights valiosos sobre a experiência dos estudantes de Medicina com as aulas online durante o ciclo básico e seu impacto na preparação para o internato. Além disso, apresentaram estratégias promissoras para aprimorar a integração entre o ensino presencial e online neste contexto específico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição abrupta do ensino presencial para o *online*, motivada pela pandemia, trouxe desafios significativos e oportunidades para os estudantes universitários, especialmente na área da saúde. A necessidade de gerenciar o tempo, desenvolver uma compreensão crítica mais cuidadosa e ressignificar o uso de multimídias foram aspectos-chave enfrentados pelos estudantes.

Além do mais, a produção de conhecimento sem as interações presenciais desafiou os estudantes a se adaptarem a novas formas de aprendizagem colaborativa.

Durante a pandemia, os cursos de Medicina adotaram rapidamente o ensino remoto, destacando a importância das tecnologias da informação e comunicação (TIC). No entanto, muitas vezes, as apresentações se limitaram ao conteúdo, sem uma abordagem pedagógica adequada. Isso evidencia a necessidade de melhorias nos processos formativos em tecnologias emergentes, tanto dos estudantes quanto dos professores.

A atuação docente durante o ensino à distância foi crucial, pois os professores se tornaram mediadores entre o aluno e o saber, incentivando a autonomia dos estudantes.

No entanto, a avaliação da zona proximal de desenvolvimento (ZDP) tornou-se complicada devido a dificuldades técnicas e de conexão enfrentadas pelos estudantes.

A implementação da metodologia de aprendizagem baseada em problemas (ABP) foi um aspecto positivo do ensino remoto, estimulando a interação entre estudantes e professores. No entanto, a transição do Ciclo Básico para o Internato em Medicina foi desafiadora, exigindo dos estudantes a adaptação a uma nova dinâmica e à prática médica.

Os acadêmicos destacaram a utilidade de ferramentas online, como mapas mentais e bibliotecas virtuais, para facilitar o estudo individualizado. No entanto, a infraestrutura incerta do ensino online foi uma preocupação para alguns acadêmicos, evidenciando a necessidade de garantir o acesso equitativo à educação.

Os resultados sugerem a necessidade de estratégias que promovam a integração efetiva do ensino online e presencial, garantindo a qualidade da formação médica. A capacitação dos professores para o ensino online, o desenvolvimento de materiais de apoio, a criação de um ambiente virtual de aprendizagem robusto e a oferta de suporte individualizado aos alunos são ações fundamentais para otimizar a experiência dos estudantes.

A análise dos discursos do Sujeito Coletivo (DSC) revelou quatro grupos distintos de acadêmicos, cada um com suas percepções sobre o ensino online durante a pandemia. Esses grupos refletiram diferentes abordagens pedagógicas e visões sobre a educação, destacando a importância da adaptação ao novo ambiente virtual, da interação presencial, da praticidade e eficiência, e das preocupações com a infraestrutura tecnológica.

É importante reconhecer as limitações do estudo. A percepção dos alunos pode ser influenciada por suas experiências individuais e nem sempre refletir a realidade de todos os estudantes. Além disso, o estudo se baseou em entrevistas com alunos de uma única instituição, o que limita a generalização dos resultados.

Pelo exposto, observamos que a transição para o ensino *online* durante a pandemia exigiu dos estudantes e professores uma adaptação rápida e eficaz às novas formas de ensino e aprendizagem. A autonomia, a interação social e o uso adequado das tecnologias foram aspectos-chave para o sucesso dessa transição, destacando a importância de uma abordagem holística e dialógica na educação, especialmente na formação médica.

AGRADECIMENTOS

À professora dra. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Educação: Currículo da linha de pesquisa Novas Tecnologias em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), pelas valiosas orientações, *expertise* e apoio foram fundamentais para a evolução deste estudo. Que foi desenvolvido na disciplina “Currículo, Pesquisa e Tecnologias na Inter-relação de Contextos de Aprendizagens”, como parte do Projeto “*Design* de Contextos”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina**. Ministério da Educação, 2014.

DEPALLENS, M. A. et al. Prevenção quaternária, reforma curricular e educação médica. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 24, n. suppl 1, p. e190584, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/rdzMfmGPVPfT4J3q5KFGxrP/>. Acesso em: 05 de junho de 2024.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Macmillan. 1938.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 26ª edição. Paz e Terra: São Paulo, 2002.

FONSECA, J. R. D.; TEIXEIRA, L. R.; CARMOBA, D. A. O. O sócio construtivismo, a literacia e o trabalho com TICs durante a pandemia de Coronavírus em 2020. **Texto Livre. Linguagem e Tecnologia**, v. 14, n. 2, p. e 34333, 202. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/34333/27615>. Acesso em: 12 de dezembro de 2023.

FONTANA, M. I.; ROSA, M. A.; KAUCHAKJE, S. A educação sob impacto da pandemia - Covid 19: uma discussão da literatura. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1 sup., 2020. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3506/2708>. Acesso em: 06 de junho de 2024.

KOLB, A. Y; KOLB, D. A. The Kold learning style inventory – version 3.1. Technical Specifications. Experience Based Learning Systems. Inc. **Cleveland**, maio. 2005. Disponível em: http://learningfromexperience.com/media/2010/08/tech_spec_lsi.pdf. Acesso: 20 de novembro de 2023.

KREBER, C. An analysis of two models of reflection and their implications for educational development. **International Journal for Academic Development**, v. 9, n. 1, p. 29–49, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228757519_An_Analysis_of_Two_Models_of_Reflection_and_Their_Implications_for_Educational_Development. Acesso em: 23 de novembro de 2023.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A, M. C.; MARQUES, M. C. da C.. Discurso do sujeito coletivo, complexidade e auto-organização. **Ciências & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 4, p. 1193-204, agosto de 2009. Disponível em: [21.4.lefevre.pmd \(scielo.br\)](https://doi.org/10.1590/S1413-81222009014000040000) . Acesso em: 09 de setembro de 2003.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C.; CORNETTA, V. K.; ARAÚJO, S. D. T. O discurso do sujeito coletivo como eu ampliado: aplicando a proposta em pesquisa sobre pílula do dia seguinte. **Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano**, local, v. 20 n.3, p. 798-808, 2010. Disponível em: [20\(3\) Art. 14.pmd \(bvsalud.org\)](https://doi.org/10.1590/S1413-81222010014000030000). Acesso em: 09 de setembro de 2023.

MOORE, M. G. Three types of interaction. **American Journal of Distance Education**, v. 3, n. 2, jan. 1989. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237404371_Three_Types_of_Interaction. Acesso em: 23 de novembro de 2023.

PAULINO, J. L. P. *et. al.* Ensino remoto emergencial na Medicina: aspectos positivos e negativos no ensino e na aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 47, n. 1, p. e048, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/MRRcJ6d5GrgmQcysYdVWV4G/abstract/?lang=pt>. Acesso: 13 de novembro de 2023.

PEREIRA, J. C. G.; SANTOS, L. P. D.; CALDAS, C.A. M. O uso de tecnologias da informação e comunicação por estudantes de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. 4, p. e204, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/MhVNDHCFWMTcWHMGzqdsGQB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 de setembro de 2023.

PITT, M. B.; LI, S.-T. T.; KLEIN, M. Novel Educational Responses to COVID-19: What is Here to Stay? **Academic Pediatrics**, v. 20, n. 6, p. 733–734, 2020. Disponível em: [https://www.academicpedsjnl.net/article/S1876-2859\(20\)30241-2/fulltext](https://www.academicpedsjnl.net/article/S1876-2859(20)30241-2/fulltext). Acesso em: 07 de junho de 2024.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina**. São Paulo: PUC-SP, 2018.

ROJAS CARRILLO, *et al.* Factores asociados al uso de tecnologías en información y comunicación en residentes de medicina familiar. **Revista Española de Educación Médica**, v. 2, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.um.es/edumed/article/view/485371/311231>. Acesso em: 05 de junho de 2024.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

VASCONCELOS, R. N. D. C.; RUIZ, E. M. Formação de Médicos para o SUS: a Integração Ensino e Saúde da Família – Revisão Integrativa. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n. 4, p. 630–638, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/pJHTfzMSWJ9SmNz85CHSYwd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 de junho de 2024.

VYGOSTKY, S. A formação social da mente. [s. l] Martins Fontes, 2019.

ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas em Psicologia**, v. 2, n. 2 Ribeirão Preto, agos. 1994. Disponível em: [Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas \(bvsalud.org\)](https://www.bvsalud.org). Acesso. 7 de outubro de 2023.

PROJETO ESTÍMULO: FORTALECENDO A SAÚDE ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO POR MEIO DE E-BOOKS

Ana Maria Hoffemann de Carvalho, Katia Elisa Prus Pinho, Nestor Cortez Saavedra Filho, Gabriela Dalzoto Mazzutti, Antonio Carlos Pinho

Resumo: As doenças neurodegenerativas apresentam condições muito debilitantes. Cita-se a Doença de Parkinson (DP), que no Brasil, supõem-se que 220.000 indivíduos estejam acometidos. O objetivo deste trabalho é discutir e compartilhar a elaboração de *e-books* relacionados a casas seguras para pacientes, envolvendo pesquisa em Ensino de Saúde. O Projeto Estímulo, na área da extensão, atuou nessa elaboração para diminuir a queda doméstica nos idosos da Associação Parkinson Paraná, durante o período de março de 2021 a dezembro de 2023. Inicialmente, sala e cozinha foram estudadas, para em seguida expandir para os cuidados com animais domésticos. Em 2023, numa disciplina extensionista, foi sugerido um material relacionado à limpeza da casa. Foram desenvolvidos, assim, *e-books* com imagens adaptadas para várias plataformas digitais. Na prática, estes materiais possibilitam a expansão do conhecimento científico e de qualidade através do projeto de extensão, auxiliando na melhoria da qualidade de vida das pessoas acometidas pela DP.

Palavras-chave: Educação em saúde. doença de Parkinson. e-book. casa segura.

A. M. H. Carvalho (). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, Brasil.
e-mail: carvalhoa@alunos.utfpr.edu.br.

K. E. P. Pinho (). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, Brasil.

N. C. Saavedra Filho (). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, Brasil.

G. D. Mazzutti (). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

A. C. Pinho (). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2024, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A preocupação com os cuidados de saúde faz parte das responsabilidades do Sistema Único de Saúde (SUS), quais sejam: promover, prevenir e recuperar, conforme estabelece a lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990 em suas disposições gerais: “O dever do Estado de garantir a saúde consiste na formulação e execução de políticas econômicas e sociais que visem à redução de riscos de doenças e de outros agravos e no estabelecimento de condições que assegurem acesso universal e igualitário às ações [...]” (Brasil, 1990).

Diante da referida lei e dos cuidados com a saúde, uma das questões verificadas após a pandemia da COVID-19 (ANVISA, 2020) é a saúde mental. Vivenciaram-se períodos de isolamentos sociais, afastamentos e modificações na convivência social. Aproximadamente 1 bilhão de pessoas no mundo podem ser afetadas por doenças neurológicas (Sady *et al.*, 2021; Moscovich, 2022) e dentre as quais podem-se citar: Doença de Alzheimer (DA), Esclerose Múltipla, Doença de Parkinson (DP), Doença de Huntington, Atrofia Muscular Espinhal, Acidente Vascular Cerebral, Tumores, Meningite, Distrofia Muscular de Duchenne, Traumatismos Cranioencefálico (Sousa *et al.*, 2022).

As doenças neurodegenerativas apresentam condições muito debilitantes e, na grande maioria dos casos, a cura está em estudo. Por conta disso, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (2006), são considerados um dos maiores problemas médicos e socioeconômicos a serem solucionados. Essas doenças se apresentam pelo fator da morte ou degeneração progressiva de neurônios. Essas células são responsáveis pelo funcionamento do sistema nervoso, o que resulta em danos, podendo afetar o funcionamento do cérebro e, por consequência, os movimentos funcionais nas atividades diárias, impactando na qualidade de vida dessas pessoas (Dugger; Dickson, 2017).

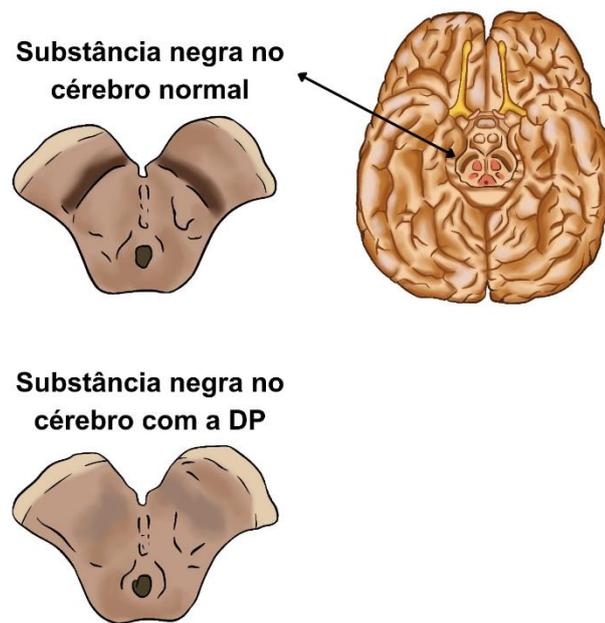
Nota-se que as doenças neurológicas ocupam um lugar de destaque em diversos meios de comunicação social. Em publicação de 2023, da Revista Veja, reforçou-se que a DP é a segunda doença neurodegenerativa mais comum no mundo, depois da DA. A reportagem também enfatizou o impacto significativo que a divulgação do filme “*Still - Ainda Sou Michael J. Fox*”, sobre a jornada de anos que o ator, conhecido por seu papel na trilogia de filmes “*De Volta para o Futuro*”, reconhecido com a doença, teve na conscientização pública sobre a DP (Felix, 2023). Este aumento de visibilidade contribuiu para um maior interesse e investimento em novas pesquisas e testes de tratamentos para a doença.

Os números de casos da DP apresentam taxas que se elevam em todo o mundo, com expectativa para 2040 de afetar, a nível mundial, mais de 12 milhões de pessoas. No Brasil, calcula-se que 220.000 indivíduos estejam acometidos com a DP. A faixa etária mais atingida permanece entre 60 e 79 anos, com mais frequência em homens (2 homens para cada mulher acometida), no entanto, podem surgir casos de DP precoce em pessoas mais jovens (Vasconcellos; Rizzotto; Taglietti, 2023). A doença afeta o Sistema Nervoso Central (FIGURA 1) especialmente a região motora, mas a DP pode também apresentar sintomas não motores (Moscovich, 2022).

Recentemente tem se intensificado a preocupação com a DP, devido ao aumento dos números de casos após a pandemia da COVID-19, como citado previamente, e a necessidade de atendimento especializado. Esse atendimento inclui tanto cuidados ambulatoriais quanto cuidados familiares, os quais podem melhorar significativamente a qualidade de vida das pessoas acometidas pela DP. Muitos cuidadores também são idosos,

e necessitam de informações de qualidade sobre a DP, para enfrentar os seus desafios. Os cuidadores, profissionais e familiares, são responsáveis de maneira significativa no tratamento do paciente e no processo de aceitação e convívio com a doença. Quando exercem o papel de forma acolhedora, auxiliam no processo de autocuidado e de realização de tarefas diárias. Especificamente, a figura do cuidador acaba por minimizar o impacto de sintomas advindos da DP no cotidiano do enfermo e da família, promovendo um ambiente de apoio e compreensão que é fundamental para o bem-estar dos pacientes (Monzeli; Toniolo; Cruz, 2016).

Figura 1- Corte cerebral com a área da substância negra normal e com DP.



Fonte: Projeto Estímulo (2022), adaptado de MédicaSur (2022).

Nos idosos, ocorrem alterações em diversos sistemas, incluindo o sistema motor. Assim como na DP, nos indivíduos idosos os reflexos motores e a massa muscular diminuem consideravelmente. Por estas modificações podem acontecer quedas de nível, na maioria das vezes nos domicílios (Lopes *et al.*, 2022). Segundo o Relatório Global da OMS sobre Prevenção de Quedas na Velhice (OMS, 2010), mais de um terço dos idosos experimentam ao menos uma queda por ano, evidenciando as quedas como uma das principais causas de lesões não intencionais mundialmente. Este problema afeta principalmente pessoas com fatores de risco como: idade avançada, mobilidade reduzida, doenças neurodegenerativas e fraqueza muscular. Nesse contexto, as limitações físicas decorrentes da DP podem comprometer o equilíbrio, aumentando o risco de acidentes. A DP, com seus efeitos sobre o sistema motor, torna os indivíduos particularmente vulneráveis a quedas, o que ressalta a necessidade de medidas preventivas e de um ambiente doméstico seguro para reduzir esses riscos.

Apesar de afetar uma parcela significativa da população brasileira, ainda há escassez de informações e materiais de qualidade disponíveis sobre a DP e como adaptar as casas para esse grupo etário (Lopes *et al.*, 2022). Visto isso, a área de educação em

saúde, particularmente por meio das ações de Extensão Universitária, que, junto ao Ensino e Pesquisa, compõem o tripé universitário, desempenham um papel essencial para divulgação da ciência que é produzido dentro da Universidade para a sociedade (Carvalho; Pinho; Schirigatti, 2021).

O Ensino de Saúde otimizado por projeto de extensão

Em 2000, a Área de Avaliação de Ensino em Ciências e Matemática (46 CAPES) foi instituída, separando as áreas de ensino. A Educação, por sua vez, está diretamente ligada aos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, todas atuando na defesa da educação com foco em aspectos gerais. Na Área de Ensino em Ciências e Matemática, nota-se que os pesquisadores possuem formação geral em Física, Química, Biologia e Matemática, concentrando-se em itens mais detalhados dentro de suas áreas de conhecimento (Brasil, 2022).

Os Programas de Pós-graduação em Ensino de Saúde tiveram início no Quadriênio Capes 2013-2016 e foram indicados no documento de área publicado em 2016, mencionando como a área de Ensino constitui-se de uma abordagem em pesquisa translacional e como este, relacionado à saúde, evidencia essa característica:

Este conceito foi apropriado a partir do campo da Saúde, que também integra a Área com “Ensino em Saúde”, e reflete bem a atualidade da convergência das vertentes de estudos teóricos com os aplicados à interesses da sociedade, implicando o forte compromisso da Área com seus produtos transpostos à Educação em geral (Brasil, 2016, p. 3).

Perante a significância das práticas no Ensino de Saúde, foi desenvolvido o projeto de extensão interdisciplinar, denominado Projeto Estímulo (PE), vinculado a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Iniciou suas atividades oficiais em 2019, e tem por objetivo disseminar informações sobre a DP. Este é formado por professores, acadêmicos, voluntários e profissionais de saúde.

No decorrer da pandemia da COVID-19, o projeto identificou o aumento das quedas de nível em idosos participantes da Associação Parkinson Paraná (APP), em Curitiba, através das informações que a profissional de Terapia Ocupacional da APP, participante voluntária do projeto à época, obtinha por meio de encontros semanais com os idosos no local. Diante deste cenário, uma das atuações do projeto foi tentar mitigar o problema das quedas. Buscando solucionar uma necessidade da sociedade e neste caso dos pacientes de DP, todos os esforços foram realizados nos sentidos de disseminar informações em cuidados, prevenção e educação em saúde.

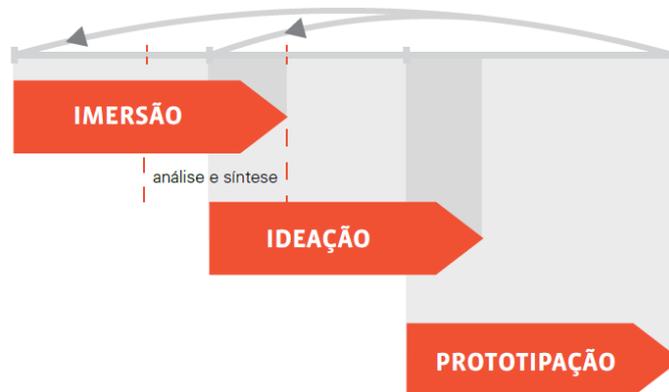
Este trabalho, portanto, propõe discutir e compartilhar a metodologia de trabalho na elaboração de *e-books* (*eletronic books*, do Português: livros eletrônicos) relacionados ao tema de casas seguras para pacientes de DP, o que vai ao encontro da pesquisa em Ensino de Saúde.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Vianna *et al.* (2012), o Design Thinking (DT) refere-se à maneira de pensar dos designers. O processo é multifásico e não linear, o que permite interações e aprendizados constantes ao longo do caminho. Isso facilita a elaboração de alternativas,

ajudando a identificar oportunidades para a inovação. Os autores complementam que, apesar de seguir uma estrutura em etapas, o DT não se restringe à linearidade, oferecendo liberdade criativa no desenvolvimento do projeto. Dividem o processo em 3 fases: 1. Imersão, 2. Ideação, 3. Prototipação (FIGURA 2).

Figura 2- Representação das etapas do processo de *Design Thinking*



Fonte: Vianna *et al.* (2012).

A primeira fase, Imersão, divide-se em duas etapas: a Preliminar, em que se redefine e compreende-se o problema inicial, e a Profundidade, em que se identifica necessidades e oportunidades para a fase seguinte, de Ideação. Técnicas como entrevistas e pesquisas exploratórias são usadas para fornecer insumos essenciais, culminando na síntese de dados em ferramentas práticas para a geração de soluções. A partir dos dados coletados na pesquisa, é realizada a análise e síntese. É neste estágio, que a equipe do projeto se envolve mais profundamente com o contexto do problema (Vianna *et al.*, 2012).

Na segunda fase, Ideação, procura-se gerar ideias para o tema do projeto, utilizando ferramentas de síntese criadas na fase anterior para estimular a criatividade e desenvolver soluções alinhadas com o contexto do assunto abordado. Inicia com Brainstormings e sessões de cocriação, em que as ideias são capturadas e continuamente validadas, promovendo perspectivas novas e a combinação colaborativa destas ideias. Além das ferramentas, é interessante a inclusão de uma variedade de perfis de pessoas, como usuários e profissionais de áreas relevantes, para enriquecer o processo de geração de ideias, tornando-o mais assertivo. Na terceira fase, Prototipação, transformam-se as ideias abstratas em representações físicas simplificadas, permitindo assim as validações e aprendizado tanto pelo processo de criação quanto pela interação com os usuários. Protótipos auxiliam a reduzir incertezas, testar hipóteses e refinar soluções, aumentando as chances de sucesso final ao antecipar problemas e otimizar recursos. Embora seja uma das últimas fases do processo de DT, pode ocorrer ao longo do projeto, paralelamente à Imersão e à Ideação (Vianna *et al.*, 2012).

Aplicação das etapas de *Design Thinking* (DT)

A pesquisa começou a partir do problema inicial: como diminuir a queda doméstica nos idosos da APP? A equipe do projeto é ampla e multidisciplinar, pela natureza multiforme dos participantes. O problema norteador foi discutido em reuniões on-line durante o ano de 2020, e lançado em Lives no Canal do YouTube do PE. Optou-

se pela utilização de um e-book por ser uma forma de disposição rápida e barata (Ungaretti; Fragoso, 2012). Tendo uma disseminação digital mais ampla (grupos de *Whatsapp*, redes sociais: *Facebook*, *X* - antigo *Twitter*), o que permitiu uma maior divulgação do material e informações elaboradas dentro da extensão universitária. O período de realização detalhada neste artigo refere-se ao período de execução de março de 2021 a dezembro de 2023.

Inicialmente, no ano de 2021, a construção do projeto e-book contemplava duas localidades da casa: sala e cozinha, onde há uma maior circulação de pessoas. Estes cômodos foram estudados e estruturados para serem apresentados de forma visualmente didática ao público alvo do projeto, e posteriormente, à sociedade. A elaboração destes materiais contou com a ajuda de uma designer de interiores. Através de noções de Desenho Universal e de normas técnicas para a adaptação de ambientes domésticos, trazidas à equipe do PE. Foram desenvolvidos desta forma, os dois Guias Antiquedas: “Sala Segura” e “Cozinha Segura”, brevemente apresentados durante o XII Seminário de Extensão e Inovação e XXVII Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica da UTFPR (Carvalho; Molari; Pinho, 2022).

Os materiais referentes aos cuidados com animais domésticos, surgiram organicamente dos desafios e conhecimentos adquiridos na adaptação do ambiente doméstico dos voluntários acadêmicos da UTFPR, no ano de 2022, que já atuavam nas reuniões do PE. Ao incluir os animais domésticos (chamados pelo nome Inglês, *pets*) como parte essencial da convivência de uma família, foi verificada a adaptação de uma Casa Segura, não somente ambientes domésticos, mas elementos essenciais no cotidiano dos pacientes e familiares. Uma paciente participante do PE, aceitou e desenvolveu toda a pesquisa. Desde as perguntas que seriam realizadas, as dificuldades dos pacientes com seus animais de estimação, e também como abordar profissionais da área de veterinária, criando assim o “Dono de Pet Seguro”.

Em 2023, em uma disciplina extensionista ofertada ao Curso de Tecnologia em Radiologia da UTFPR - ligada ao PE, uma discente sugeriu realizar um e-book relacionado a limpeza e arrumação da casa para pacientes com a DP, visto que a sua mãe trabalhava nesta área e poderia corroborar com o processo. Criou-se, então, o “Guia de Limpeza e Organização: Casa Limpa e Segura”.

PROJETO GRÁFICO

O projeto gráfico envolveu a definição do layout dos *e-books*, escolhendo e adaptando os elementos a serem utilizados, de acordo com a Identidade Visual (IDV) do PE e a paleta de cores estabelecida (FIGURA 3). Além disso, o projeto abrangeu a seleção das ilustrações e a disposição do texto em cada *e-book*. As cores escolhidas objetivavam garantir a legibilidade e acessibilidade, respeitando as diretrizes visuais do PE. As ilustrações e pinturas dos Guias Antiquedas: Sala Segura e Cozinha Segura, assim como do “Dono de *Pet* Seguro” foram produzidas pelos voluntários do projeto, propondo complementar e esclarecer o conteúdo textual, tornando as informações mais atraentes e de fácil compreensão para o público-alvo.

Figura 3- Paleta de cores do PE.



Fonte: Projeto Estímulo (2020).

O projeto de *design* gráfico concebido pela equipe visou garantir que os *e-books* fossem, além de informativos, visualmente agradáveis e fáceis de navegar, criando uma experiência boa de leitura aos pacientes e cuidadores. A Tabela 1 apresenta alguns itens utilizados para conceituação do projeto.

Tabela 1- Conceituação do Projeto Gráfico

Livro digital	Aplicação
Suporte	Tela (1.080 px por 1.920 px) <i>Homemade Apple, Kodchasan Light, Open Sans Light</i>
Tipografia	
Cores	Adaptadas da palheta do PE
Produção	Compatibilidades com diferentes sistemas; alteração de orientação (vertical / horizontal)

Fonte: Os autores (2024).

Adaptação para o formato digital

Ao todo, neste período de tempo (2021/2023) foram desenvolvidos quatro *e-books*, com imagens desenhadas e adaptadas para uso em diversas plataformas digitais. Foram projetados com um formato de tela de 1.080px por 1.920px, facilitando a leitura em rolagem manual e garantindo acesso completo ao conteúdo. A prioridade foi garantir que os ebooks fossem adequadamente visualizados tanto em computadores quanto em smartphones (Carvalho; Molari; Pinho, 2022). As Figuras 4 e 5 mostram as capas finais dos *e-books*.

Figura 4- Capa dos e-books: a) Sala Segura e b) Cozinha Segura.



Fonte: Projeto Estímulo (2021).

Figura 5- Capa dos e-books: a) Dono de Pet Seguro e b) Casa Limpa e Segura.



Fonte: Projeto Estímulo (2022/2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, os e-books foram realizados em língua portuguesa. Após iniciativas dos voluntários, fez-se a tradução dos Guias Antiquedas Sala e Cozinha Segura para a língua inglesa e francesa, a fim de ampliar as informações coletadas pela equipe do Estímulo. Assim, ao todo, foram produzidos seis livros digitais sobre esses cômodos.

O e-book “Dono de Pet Seguro” foi traduzido, além do Francês e Inglês, para o Espanhol. Totalizando, quatro livros digitais sobre o cuidado com os animais domésticos. Enquanto que o e-book “Guia de Limpeza e Organização: Casa Limpa e Segura”

encontra-se somente em Português. Até o presente momento, foram produzidos onze livros digitais adaptando o uso do ambiente doméstico às pessoas com DP.

O lançamento desses materiais digitais está disponível no Canal do *Youtube* do Projeto Estímulo (<https://www.youtube.com/c/ProjetoEstímulo>), e foram divulgados para familiares, pacientes, cuidadores e comunidade em geral na *playlist* “Chá das Cinco”. Os *e-books* também estão disponíveis para *download* no *site* do projeto (<https://utfpr.curitiba.br/projetoestimulo/>).

Durante as pesquisas realizadas dentro da extensão universitária para a confecção deste material, foram constatadas diversas necessidades dos pacientes, gerando uma pesquisa viva dentro do projeto Casa Segura, e em constante evolução e adaptação. Integrando, desta forma, os pacientes, acadêmicos e profissionais com a comunidade externa, o que demonstra como a extensão pode ser uma ponte entre a produção científica da universidade e a sociedade.

Realizar educação em saúde é um grande desafio, pois deve-se abordar o tema de forma científica, atrativa e de maneira que atinja uma grande parcela da população, englobando os diferentes níveis culturais, sociais e econômicos. Assim, o objetivo principal na elaboração destes materiais, foi realizar a educação e conscientização sobre a DP com um material de fácil compreensão e ampla divulgação.

Assim, os ebooks do PE estarão futuramente disponíveis no repositório da UTFPR, sendo publicados como livros digitais. Quanto maior for a disseminação de conhecimento, mais pessoas irão ser impactadas com informações científicas e de qualidade, auxiliando na melhoria da qualidade de vida das pessoas acometidas pela DP e demais doenças.

REFERÊNCIAS

ANVISA. Orientações para serviços de saúde: medidas de prevenção e controle que devem ser adotadas durante a assistência aos casos suspeitos ou confirmados de infecção pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). **NOTA TÉCNICA GVIMS/GGTES/ANVISA Nº 04/2020**, [S. l.], p. 1-73, 2020. Disponível em: <https://cbr.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Nota-Te%CC%81cnica-n-04-2020-GVIMS-GGTES-ANVISA-ATUALIZADA.pdf-1.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2024.

BRASIL. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área – Ensino**. Brasília: CAPES, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_24_MAIIO.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.

BRASIL. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Documento Orientador de APCN. **Documento de Área 46 - Ensino**. Brasília: CAPES, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/ENSINO_ORIENTACOESAPCN_publicar.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.080**, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18080.htm. Acesso em: 2 jun. 2024.

CARVALHO, A. M. H.; PINHO, K. E. P.; SCHIRIGATTI, E. L. Projeto Estímulo: Iniciativas de extensão realizadas na área de Parkinson durante a pandemia. *In: Anais do XI Seminário De Extensão E Inovação & XXVI Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica da UTFPR.* Guarapuava (PR) UTFPR. Guarapuava, 2021. Disponível em: <https://eventos.utfpr.edu.br//sei/sei2021/paper/view/8094>. Acesso em: 2 jun. 2024.

CARVALHO, A. M. H.; MOLARI, W. G. C.; PINHO, K. E. P. Elaboração do Guia Antiquedas do Projeto Estímulo. *In: Anais do XII Seminário de Extensão e Inovação & XXVII Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica da UTFPR.* Santa Helena (PR) UTFPR. Santa Helena, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/seisicite2022/548731-ELABORACAO-DO-GUIA-ANTIQUEDAS-DO-PROJETO-ESTIMULO>. Acesso em: 2 jun. 2024.

DUGGER, B. N.; DICKSON, D. W. Pathology of Neurodegenerative Diseases. **Cold Spring Harbor Perspectives in Biology**, v. 9, n. 7, p. a028035, 2017. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5495060/>. Acesso em: 2 jun. 2024.

FELIX, P. Onda de estudos promissores abre avenida para tratamento do Parkinson. **Revista Veja**, 26 ago, 2023. Disponível em <https://veja.abril.com.br/saude/onda-de-estudos-promissores-abre-avenida-para-tratamento-do-parkinson/>. Acesso em 02 jun. 2024.

LOPES, L. P.; NOGUEIRA, I. S.; DIAS, J. R.; BALDISSERA, V. D. A. Processo de cuidado para prevenção de quedas em idosos: teoria de intervenção praxica da enfermagem. **Escola Anna Nery**, Maringá, v. 26, p. e20210254, 2022. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1360438>. Acesso em: 2 jun. de 2024.

MEDICASUR. Enfermedad de Parkinson. **MédicaSur: Excelência medica, callidez humana.** 2022. Disponível em: https://www.medicasur.com.mx/es/ms/ms_sal_em_nn_130_Enfermedad-de-Parkinson. Acesso em: 2 jun. 2024.

MONZELI, G.; TONIOLO, A.; CRUZ, D. **Intervenção em terapia ocupacional com um sujeito com doença de Parkinson.** São Carlos: Cad. Ter. Ocup. UFSCar, 2016.

MOSCOVICH, M. **Descobrimos a Doença de Parkinson: 100 perguntas e respostas.** 1 ed. Curitiba: Editorial Casa, 2022, 146p.

Organização Mundial da Saúde - OMS. **Neurological Disease – Public Health Challenges.** Suíça: WHO Press, 2006.

Organização Mundial da Saúde - OMS. Secretaria de Estado da Saúde. **Relatório global da OMS sobre prevenção de quedas na velhice.** São Paulo: OMS, 2010. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/relatorio_prevencao_quedas_velhice.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.

SADY, E. R. R.; SILVA, L. M. C. J.; VEIGA, V. C.; ROJA, S. S. O. Cuidados neuropaliativos: novas perspectivas dos cuidados intensivos. **Revista Brasileira de**

Terapia Intensiva, v. 33, n. 1, p. 146–153, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-507X.20210016>. Acesso em: 2 jun. 2024.

SOUSA, G.K., NARCISO, F. V., CAXIAS, V. V. P. SOUZA, A. G., FONSECA, R. C. **Doenças e alterações neurológicas: a importância da fisioterapia** [livro eletrônico-], org. Roselaine das Chagas Fonseca. Iraí de Minas, MG, 2022, 59 p.

VASCONCELLOS, P. R. O.; RIZZOTTO, M. L. F.; TAGLIETTI, M. Morbidade hospitalar e mortalidade por Doença de Parkinson no Brasil de 2008 a 2020. **Saúde em Debate**, v. 47, n. 137, p. 196–206, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104202313714>. Acesso em: 2 jun. 2024.

VIANNA, M.; VIANNA, I.; ADLER, I.K.; LUCENA, B.; RUSSO, B. **Design thinking: inovação em negócios**. Rio de Janeiro: MJV Press, 2012.

UNGARETTI, C. E; FRAGOSO, S. Design Gráfico Para E-Books e Livros Impressos: Proposta de Método de Projeto Simultâneo para Explorar a Complementaridade dos Suportes. **Educação Gráfica**, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 3, p. 17-33, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/148939/000871562.pdf>. Acesso em: 2 jun. de 2024.

Educare - Práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (Volume 3)

Organizadora:

Eliza Carminatti Wenceslau



Reconnecta Soluções Educacionais

CNPJ 35.688.419/0001-62

Rua Silva Jardim, 1329 – Parque Industrial.

Fone: (17) 99175-6641. Website: reconnectasolucoes.com.br

contato@reconnectasolucoes.com.br

Os textos divulgados são de inteira responsabilidades de seus autores, nos termos do edital de trabalhos do congresso, disponíveis na página da Editora.